

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras- IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas –
LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Janaína de Aquino Ferraz



A Multimodalidade no Ensino de Português
como Segunda Língua: novas perspectivas
discursivas críticas

Brasília-DF

2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras- IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas –
LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Janaína de Aquino Ferraz

A Multimodalidade no Ensino de Português como
Segunda Língua: novas perspectivas discursivas
críticas

Brasília, DF

2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras- IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Janaína de Aquino Ferraz

**A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda
Língua: novas perspectivas discursivas críticas**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília

Orientadora: Professora Doutora Josenia Antunes Vieira

Brasília-DF

2011

**A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua:
novas perspectivas discursivas críticas**

Janaína de Aquino Ferraz

BANCA EXAMINADORA

.....

Professora Doutora Josenia Antunes Vieira (Orientadora)

.....

Professora Doutora Aparecida Regina Borges Sellan (Membro Externo)

.....

Professora Doutora Elizete de Azevedo Kreutz (Membro Externo)

.....

Professora Doutora Maria Luisa Ortíz Alvarez (Membro Externo)

.....

Professora Doutora Edna Cristina Muniz da Silva (Membro Interno)

.....

Professora Doutora Francisca Cordélia Oliveira da Silva (Suplente)

.....

Aos meus queridos pais, Humberto e Josenilda.

Ao meu amado marido, Rafael.

Às minhas lindas filhas, Juliana e
Carolina.

AGRADECIMENTOS

Vou iniciar a tarefa de agradecer por aqueles que me guiaram até esse ponto, os primeiros orientadores da minha vida: meus pais, Humberto e Josenilda, ou como hoje são mais conhecidos “vô Aquino e vó Jô”, já que nos últimos 13 anos esses vocativos têm sido os mais constantes. Cada um deles foi meu mestre em aspectos que hoje marcam grande parte de quem sou. Meu pai, na alegria e no gosto pelas letras, minha mãe, na dedicação e na persistência pela busca de meus objetivos, nesse ponto ressalto o quanto devo a ela não só meu ingresso na vida acadêmica, mas a progressão nesta também. Foram esses primeiros orientadores que me mostraram a importância dos estudos e é a eles que dedico toda reverência mais que merecida.

Agradeço também com especial reverência à orientadora com que o ingresso na Universidade de Brasília no primeiro vestibular de 1998 me agraciou, Professora Doutora Josenia Antunes Vieira, que não vem somente me acompanhando nessa trajetória de 13 anos na vida acadêmica, mas que vem VIVENCIANDO comigo cada um dos momentos mais importantes de minha carreira desde o convite para o primeiro PIBIC (foram três ao todo), a formatura na GRADUAÇÃO, o MESTRADO, o DOUTORADO e mais recentemente o ingresso como DOCENTE na UnB. A ela devo outra parte de quem sou, a docente pesquisadora. É ela a quem, com muito orgulho, chamo de mãe acadêmica.

Agradeço aos professores e às professoras da Universidade de Brasília, muitos hoje a quem tenho a honra de chamar de colegas e que em muito contribuíram para minha formação crítica.

Agradeço aos membros da banca, o olhar crítico e colaborativo que garante a excelência desta tese.

Agradeço à equipe das secretarias do LIP, do PPGL e de Letras UAB/UnB: Humberto, Luis Henrique, Renata, Ângela, Ana Marta, Naiane e Carolina, que por várias vezes presenciaram os momentos prévios à defesa e ofereceram seu apoio.

Agradeço às amigas e aos amigos com quem venho compartilhando os momentos de estudo, de alegria, de tristeza, de dúvida, de crises... sem essas pessoas,

essa caminhada seria muito mais penosa: Harrison da Rocha (irmão de alma), Cordélia Oliveira, Marcia Niederauer, Flávia Castro, Edna Cristina, Ormezinda M. Ribeiro – Aya, Márcio Andrébio, Eni A. Batista, Joana Ormundo, Carolina Andrade, Flávia M. Pires.

Agradeço às minhas irmãs e irmão de coração: Patrícia Maria Jacob Pereira, Marcela da Silva Amaral Cavalvanti e Leandro Dias Carneiro Rodrigues que desde a graduação revelaram-se verdadeiros companheiros.

Agradeço aos meus familiares: meus sogros, Garivaldino e Leda, minha cunhada Ana Paula Ferraz, minha prima querida, Alessandra Saraiva Monteiro ‘a mana’, meu irmão, Érico Aquino, pelo apoio moral e logístico durante esse período.

Agradeço **ESPECIALMENTE** ao meu amado marido, Rafael Cardoso Ferraz, que vem trilhando ao meu lado nos últimos 15 anos uma linda trajetória de vida, sempre me apoiando, sempre me mostrando toda sua capacidade de compreensão nos momentos de ausência, de noites em claro, de mau humor, e que **NUNCA** me deixou esmorecer diante dos desafios que se apresentavam. A você todo meu amor!

Agradeço também de forma **ESPECIAL** às minhas duas princesinhas: Juliana, com sua ternura e tranquilidade, que em muito me inspiram, e Carolina, com sua tagarelice contagiante em forma de um sorriso banguela que me faz ganhar o dia. Elas, que mesmo privadas de minha presença, em muitos momentos, jamais deixaram de me dedicar carinho, de me proporcionar alegrias e de me dar a força necessária para vencer etapa a etapa dessa fase de doutoramento.

Agradeço, finalmente, a Deus, pelo dom da vida, pela força e pelo presente concedido a mim e que é base de uma existência feliz: minha família.

*“Nenhum trabalho de qualidade pode ser feito sem concentração e auto-
-sacrifício, esforço e dúvida”.*

Max Beerbohm

RESUMO

Frente ao constante surgimento de novas tecnologias digitais e à ressemiotização de diferentes modalidades da linguagem, esta tese tem como objetivo investigar como a lógica organizacional de diferentes mídias pode ser fator determinante para o ensino de português do Brasil como segunda língua seja para estrangeiros, seja para indígenas, seja para surdos. Neste estudo, defendo a tese de que **a sistematização de trabalho multimodal na composição de materiais didáticos pode favorecer a abordagem crítica de diferentes modalidades linguísticas normalmente empregadas no ensino de português como segunda língua**. O *corpus* de pesquisa é formado por mídias digitais: um CD-ROM, uma unidade didática e dois *sites*. A pesquisa de orientação qualitativa (BAUER & GASKELL, 2003), privilegiou a interpretação e a reinterpretação dos dados. A análise desse *corpus* guiou-se por três questões de pesquisa: Como são apresentados os sentidos em mídias constituídas por mais de uma modalidade discursiva? Como o ensino de português como segunda língua pode ser favorecido por diferentes mídias? Como a teoria da multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de segunda língua. A base teórica da pesquisa centrou-se na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) que, desde suas origens, já mostrava abertura para investigação científica de outros modos semióticos além da oralidade e da escrita, levou à escolha da Teoria Semiótica Social/Multimodalidade (KRESS & van LEEUWEN, 1996, 2001; van LEEUWEN, 2005). As análises das mídias selecionadas permitiram-me traçar uma síntese da proposta de sistematização de trabalho multimodal como caminho plausível para a elaboração de mídias digitais para o ensino de português como segunda língua em uma perspectiva discursiva crítica de forma a atender as demandas específicas do público alvo do PBSL, usando assim a tecnologia hoje disponível em favor de educação de qualidade que promova o letramento multimodal como inserção de indivíduos nas práticas sociais permeadas de diferentes semioses.

Palavras-chave: multimodalidade, segunda língua, mídias, discurso.

ABSTRACT

Faced on the constant emergence of new digital technologies and the recontextualization of different modalities of language, this thesis aims to investigate how the organizational logic of different media can be a determining factor for the quality in teaching Brazilian Portuguese as a second language (BPSL) for foreigners, indigenous, and deaf people. In this study, I argue that a systematic work at the composition of multimodal instructional materials can facilitate a critical approach of different modalities commonly used for teaching BPSL. The research corpus is made up of digital media: a CD-ROM, a multimodal teaching unit and two websites. The research has qualitative orientation (Bauer & Gaskell, 2003) and the analysis of this corpus is guided by three research questions: How is presented the didactic content on material composed by different modes of language? How can the organizational logic of different media benefit the teaching of Portuguese as a second language? How can systematization of multimodal work guide the selection and composition of tasks in order to develop competence in of different semiotic resources in target language? The theoretical basis of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH 2001, 2003, 2006) has been investigating other semiotic modes in addition to speaking and writing, which led to the choice of Social Semiotics Theory (KRESS & van LEEUWEN, [1996] 2006, 2001; van LEEUWEN, 2005) and the Depth Hermeneutics (Thompson, 1995) for analysis. Analysis of selected media allowed me to draw a summary of a referential for systematic multimodal work as a plausible way for the preparation of materials in Portuguese as a second language at a critical discursive perspective that aims specific demands of BPSL audience. It means to use available technology nowadays in favor of educational quality that promotes real inclusion of students in social practices permeated of different modalities.

Keywords: multimodality, second language, media, discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas Semióticas com influências linguísticas	p.48
Quadro 2: Os cinco <i>modus operandi</i> e as respectivas estratégias da ideologia segundo John Thompson	p.51
Quadro 3: Tipos de websites de acordo com a atividade social	p.88
Quadro 4: Dispositivos de armazenamento	p.128
Quadro 5: Mídias em CD segundo Tanenbaum (1996, p.142)	p.129
Quadro 6: Referencial Multimodal de Desenvolvimento de Mídias para o Ensino de PBSL	p.166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O poder da mídia	p.18
Figura 2: Olhar brasileiro	p.23
Figura 3: Etapas Metodológicas	p.27
Figura 4: Triangulação do <i>corpus</i>	p.32
Figura 5: Interação midiática	p.42
Figura 6: Capa 1 de Veja	p.53
Figura 7: Capa 2 de Veja	p.54
Figura 8: Página do blog de Michel Zylberg	p.56
Figura 9: O enfoque da sintaxe visual na proposta da Semiótica Social	p.60
Figura 10: Representação do Signo na concepção saussureana (Escola de Paris)	p.61
Figura 11: Signo na concepção da Semiótica Social - Representação de carro de acordo com a ideologia do produtor de signos	p.61
Figura 12: “Proibido estacionar”, prescrição estrita	p.63
Figura 13: Representação de “Governo” segundo Quino	p.63
Figura 14: “Uma família brasileira”	p.66
Figura 15: Charge do “Cristo” de Carlos Myrria	p.73
Figura 16: Cristo Redentor original	p.74
Figura 17: O Cristo na charge	p.74
Figura 18: Sintagma visual da charge	p.75
Figura 19: Linguagem, moldura e recursos visuais	p.77
Figura 20: Texto publicitário da China in Box sobre as olimpíadas de Pequim.	p.80
Figura 21: O mundo digital	p.82
Figura 22: <i>Homepage</i> do <i>website</i> Livemocha	p.95

Figura 23: <i>Webpage</i> de cursos do <i>website</i> Livemocha	p.97
Figura 24: Cluster do <i>website</i> Livemocha	p.98
Figura 25: <i>Webpage</i> ‘pratique falando’ do <i>website</i> Livemocha	p.100
Figura 26: Exemplo de cluster no <i>website</i> Livemocha	p.101
Figura 27: Análise de <i>phase</i> no <i>website</i> Livemocha	p.102
Figura 28: Composição espacial do Significado no <i>website</i> Livemocha	p.103
Figura 29: Análise do <i>layout</i> segundo o real/ideal no Livemocha	p.106
Figura 30: Primeira trajetória de acesso ao texto de apresentação	p.110
Figura 31: Segunda trajetória de acesso ao texto de apresentação	p.111
Figura 32: “Português no Planalto Central” <i>homepage</i> – mapa de análise de <i>clusters</i>	p.113
Figura 33: Análise do cluster 2	p.115
Figura 34: Análise dos clusters 3 e 11	p.116
Figura 35: Ligação coesiva do cluster ‘imagético’ 7	p.118
Figura 36: Ligação coesiva do cluster 2 com a <i>webpage</i> subsequente	p.119
Figura 37: Análise do cluster 10 – ferramenta de busca como fonte de tarefa para o ensino de PBSL	p.120
Figura 38: “Bookaholic”	p.126
Figura 39: Tela de créditos do CD-ROM	p. 132
Figura 40: Tela inicial do CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”	p.133
Figura 41: Apresentação de CD-ROM para o ensino de PBSL	p.134
Figura 42: Tela de índice de conteúdos no CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”	p.135
Figura 43: Trajetória “Como elaborar uma aula bilíngue”	p.137
Figura 44: Trajetória de “passo a passo”	p.138
Figura 45: Trajetória de “primeiro passo”	p.139

Figura 46: Texto em página impressa “Primeiro Passo”	p.139
Figura 47: Análise da Página 1 do texto “Primeiro Passo”	p.141
Figura 48: Trajetória de “Aulas”	p.143
Figura 49: Trajetória na tela 1 da aula “Interpretação de Texto”	p.144
Figura 50: Análise da trajetória em “Aulas” do CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”	p.145
Figura 51: Trajetória para a aula “Crase, coesão e coerência”	p.148
Figura 52: Tela 1 Aula “Crase, coesão e coerência”	p.149
Figura 53: Tela 2 “Aula 1”	p.150
Figura 54: Sequência de composição de modalidades verbal e visual - introdução do conceito de genes	p.152
Figura 55: Sequência de composição de modalidades verbal e visual – introdução do conceito de clonagem	p.153
Figura 56: Tela 1 “Aula 2”	p.155
Figura 57: Sequência de composição de modalidades verbal e visual - introdução do conceito de genoma	p.156
Figura 58: Comunicação mediada pelo computador (CMC)	p.161
Figura 59: Potencialidade de significação de recurso semiótico	p.171
Figura 60: <i>Emoticon</i> como subcódigo	p.175
Figura 61: Princípio de integração multimodal em tela de <i>website</i>	p.178

SUMÁRIO

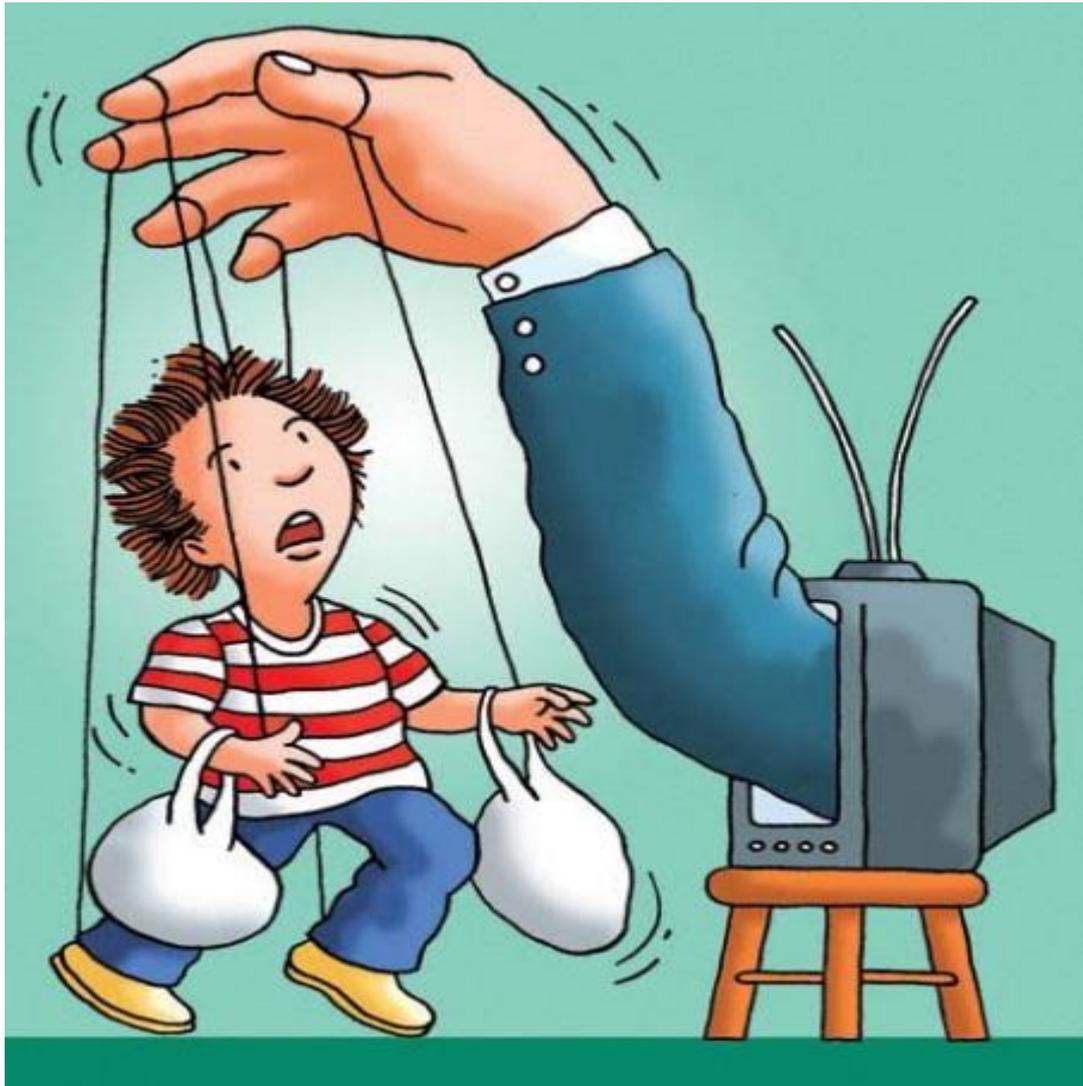
APRESENTAÇÃO	p.18
CAPÍTULO 1 - AMPLIANDO HORIZONTES PARA A PRODUÇÃO DE MÍDIAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	p.23
1.1 Das práticas monomodais do ensino de segunda língua: antítese	p.24
1.2 Multimodalidade: da intuição à sistematização na produção de mídias (tese)	p.27
1.3 Etapas Metodológicas	p.29
1.4 A Busca pelos dados: o parâmetro qualitativo do corpus de pesquisa	p.31
1.5 Questões de pesquisa	p.34
1.6 Categorias Analíticas	p.35
1.6.1 Categorias da gramática visual (A Teoria da Multimodalidade)	p.35
1.6.1.1 Participantes	p.35
1.6.1.2 Processos narrativos	p.36
1.6.1.3 A Composição Espacial do Significado	p.37
1.6.1.4 O Dado e o Novo	p.38
1.6.1.5 O Real e o Ideal	p.39
1.6.1.6 O Centro e a Margem	p.39
1.6.1.7 A Projeção/Saliência	p.39
1.6.2 Categorias de análise propostas por Fairclough	p.40
1.6.2.1 Condições da prática discursiva	p.40
1.6.2.2 Tema	p.41
1.6.2.3 Criação das palavras	p.41
1.6.2.4 Significado das palavras	p.41
1.7 Estrutura da Tese	p.41
1.8 Primeiras Conclusões	p.42

CAPÍTULO 2 O LUGAR DA MULTIMODALIDADE NOS ESTUDOS DISCURSIVOS	p.44
2.1 A Inclusão da multimodalidade nos estudos discursivos: revisitando conceitos e reformulando propostas	p.45
2.2 A gramática do ‘design’ visual: a sintaxe visual em foco	p. 56
2.3 Gramática do ‘design’ visual: algumas aplicações	p.63
2.4 Primeiras conclusões das teorias trabalhadas	p.79
CAPÍTULO 3 UM OLHAR MULTIMODAL SOBRE <i>WEBSITE</i> DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	p.81
3.1 Recursos semióticos potenciais a serviço de tecnologias para o ensino de segunda língua	p.82
3.2 A lógica organizacional da <i>webpage</i>	p.86
3.3 Página ou tela	p.90
3.4 Análise do <i>website</i> ‘Livemocha’	p.92
3.5 Primeiras Conclusões da análise do Livemocha	p.105
3.6 Análise do <i>website</i> “Português no Planalto Central”	p.107
3.7 Primeiras Conclusões da análise do <i>website</i> “Português no Planalto Central”	p.121
CAPÍTULO 4 ASPECTOS MULTIMODAIS PARA O ENSINO DO PBSL: CD-ROM E UNIDADE DIDÁTICA MULTIMODAL EM CD	p.125
4.1 O CD-ROM: definição e aplicação ao ensino de segunda língua	p.126
4.2 Análise de mídia: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos”	p.130
4.3 Análise da unidade didática em CD de ensino de PBSL pra surdos	p.145
4.4 Primeiras Conclusões da análise do CD-ROM e da unidade didática em CD	p.158
CAPÍTULO 5 SÍNTESE DO REFERENCIAL DE TRABALHO MULTIMODAL PARA O ENSINO DE PBSL	p.161
5.1 O impacto de diferentes tecnologias nas práticas sociais pós-modernas	p.162
5.2 Referencial multimodal de elaboração de mídias para o ensino de PBSL	p.165
5.2.1 Etapa 1: Reconhecimento de características específicas do público alvo	p.167

5.2.2 Etapa 2: Escolha da mídia	p.169
5.2.3 Etapa 3: Entendimento da lógica organizacional	p.170
5.2.4 Etapa 4: Escolha de temática norteadora	p.172
5.2.5 Etapa 5: Seleção de recursos semióticos	p.174
5.2.6 Etapa 6: Aplicação do princípio de integração multimodal	p.176
5.3 Primeiras Conclusões do Referencial de Multimodalidade	p.179
(In)Conclusões	p.180
Referências Bibliográficas	p.187
Referências Eletrônicas	p.198
Anexos	p.200

APRESENTAÇÃO

Figura 1: o poder da mídia



Fonte: <http://lusitanos.wordpress.com/>

Neste trabalho, a perspectiva linguística será o fio condutor para a realização de uma pesquisa no âmbito do ensino de segunda língua. Inicialmente, faço dois esclarecimentos com base no trabalho de Grannier (2011, p.1) para contextualizar a proposta desta tese:

- a) diferença entre segunda língua, língua estrangeira e língua materna
- b) diferença de abordagem de ensino para diferentes públicos do português do Brasil como segunda língua

Sobre a primeira questão, Grannier (2011, p.1) parte da perspectiva de formação do docente e do aprendiz e sobre isso a autora assim discorre:

no que diz respeito à abordagem do ensino da língua, naquilo que existe de mais essencial, não há diferença. Em todas as situações em que cabe uma das caracterizações acima, a língua portuguesa, para o aprendiz, é uma língua nova. Em todas essas situações, o aprendiz já conhece, pelo menos, uma outra língua - a sua língua materna (L1). Ou seja, a existência de um conhecimento linguístico anterior, configurado na primeira língua do aprendiz, é o que define o denominador comum dessas situações de ensino/aprendizagem (E/A), como o E/A de uma nova língua (LN).

Nas palavras da autora, o denominador comum da abordagem de ensino de um público em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de segunda língua (L2) é exatamente a língua alvo como uma língua NOVA, em outras palavras, uma língua não materna.

Grannier ainda complementa sua explanação com o seguinte:

o ensino de português vai se caracterizar de acordo com as circunstâncias em que estiver sendo desenvolvido. No ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, na maioria dos casos, o contato com a língua a ser aprendida só acontece em sala de aula, com limitações de tempo, de oportunidades de estar em situações naturais de uso da língua, de oportunidades de conhecer outros usuários da língua (além de seu professor) e de ter contato com a cultura do país onde se usa a língua. Essas limitações vão requerer, para um ensino/aprendizagem bem sucedido, que o professor lance mão de recursos variados que minimizem seus efeitos.

Por outro lado, o ensino de português a estrangeiros (Lp/E) acontece quando os estrangeiros se encontram num país cuja língua nacional/oficial é o português. Em Angola, no Brasil, em Moçambique ou em Portugal, por exemplo, ensina-se português a estrangeiros vindos de outros países que queiram aprender nossa língua. Essa situação de ensino/aprendizagem, em imersão no ambiente da língua, costuma ser mais favorável para a aprendizagem/aquisição, e permite, naturalmente, um desenvolvimento mais rápido e mais vinculado à realidade do que o ensino/aprendizagem como LE, descrito acima. Nesse caso, a sala de aula passa a ser um espaço a mais para o contato com os usos da língua e pode ser aproveitado de forma diferenciada para um exame mais intensivo da língua e da cultura circundantes.



Já sobre a segunda questão, no Brasil, em se tratando do contexto de ensino de português como segunda língua, há três públicos em potencial, assim definidos: surdos brasileiros, índios brasileiros e estrangeiros. A existência desse público com demandas específicas vai de encontro a uma falsa ideia de que no Brasil todos são falantes de português como língua materna (L1). É certo que uma grande maioria se encontra nessa situação, mas é certo também que as minorias linguísticas que não possuem o português como L1 e vivem no território brasileiro contam com poucos projetos ou programas de ensino de português como segunda língua.

Nesse contexto, de acordo com Grannier (2011, p. 5), surge uma iniciativa de formação docente diferenciada:

foi apenas em 1998, na Universidade de Brasília, que se implantou a licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), por iniciativa de Enilde Faulstich, que havia percebido, no contexto de encontros acadêmicos sobre política do idioma, realizados em outros países do MERCOSUL, a tarefa que cabia às universidades brasileiras. (FAULSTICH, 2000.)

Essa passou a ser a primeira licenciatura voltada à formação de docentes de português do Brasil como segunda língua, ou PBSL. Nesse contexto de formação de formadores, tomo como ponto de ação outra demanda para o professor de PBSL: qual material ou materiais devem ser utilizados para o ensino de português como segunda língua?

Com uma multiplicidade de tecnologias, saber como discernir entre o que pode ser ou não útil delega ao professor a tarefa de procurar compreender e estudar diferentes meios para a utilização e o domínio de uma segunda língua. Inicialmente, isso significa se questionar sobre o aporte teórico da metodologia de análise, mas também significa, sobremaneira, colocar-se a questão dos objetos escolhidos como observáveis, aqueles que serão o foco do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, muito do que será apresentado ao longo deste trabalho, deve-se a uma tradição consolidada de estudos de segunda língua/língua estrangeira, que durante décadas, esteve atrelada a questões sobre a melhoria desse ensino, o que resultou, comparativamente, em pouca atenção e observação dedicadas à própria língua e a suas várias formas de realização.

É nesse sentido que esta tese intitulada **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**, tem como objetivo investigar



como a lógica organizacional de diferentes mídias pode ser fator determinante para o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo. Neste estudo, defendo a **tese** de que:

a abordagem discursiva crítica multimodal de diferentes semioses linguísticas pode favorecer a sistematização de trabalho na composição de diversas mídias para o ensino de português como segunda língua.

Para atingir esse objetivo, tomo como *corpus* de pesquisa, o meio eletrônico para a utilização do português como segunda língua – mídias digitais – sendo elas: um CD-ROM, uma unidade didática em CD e dois *websites*. O público alvo das mídias selecionadas são estrangeiros e surdos brasileiros, pessoas não têm o português como primeira língua.

Como a escolha do tema surgiu de uma dificuldade de ordem prática encontrada na observação de demandas do ensino de segunda língua, posso afirmar que a tese a ser defendida foi calcada de acordo com as minhas aptidões, as minhas qualificações e as minhas tendências como pesquisadora desta área, como discorrerei mais detalhadamente ao longo do primeiro capítulo.

Também tenho em mente que um trabalho de doutorado deve conter as contribuições teóricas que a pesquisa pode trazer, a importância do tema de um ponto de vista geral e de casos particulares que serão analisados, a possibilidade de, por meio da pesquisa, sugerir mudanças na realidade abarcada pelo tema ou possíveis soluções para casos gerais e particulares a ele relacionados. Por essas razões é que oriento a pesquisa sob o escopo teórico da Análise de Discurso Crítica Fairclough (2001, 2003, 2006) entre outros e da Teoria da Multimodalidade Kress e van Leeuwen ([1996]2006, 2001) van Leeuwen (2005), Baldry e Thibault (2006) entre outros.

O trabalho está organizado em cinco capítulos: no primeiro, apresento a tese, a antítese, a síntese, a metodologia e o *corpus*. No segundo, trato do lugar da multimodalidade nos estudos discursivos, por meio de uma revisão da literatura que revela como a Análise de Discurso Crítica desde suas origens já mostrava abertura para investigação científica de outros modos semióticos além da oralidade e da escrita. No terceiro capítulo, analiso sob o enfoque da Análise de Discurso Crítica (ADC), suporte teórico-metodológico da pesquisa, e da Teoria da Multimodalidade os



conteúdos de dois *websites* de ensino de línguas: *live mocha* e “Português no Planalto Central” desenvolvido por alunos da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua, ambos voltados para alunos estrangeiros. No quarto, analiso a lógica organizacional do conteúdo de um CD-ROM e de uma unidade didática em CD, ambos para utilização em cursos de aperfeiçoamento para professores de português para surdos. No quinto, com base nas conclusões das análises anteriores, traço a síntese de minha proposta de sistematização de trabalho multimodal como caminho plausível para a elaboração de mídias para o ensino de português como segunda língua em uma perspectiva discursiva crítica.



1

AMPLIANDO HORIZONTES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Figura 2: Olhar brasileiro



Fonte: <http://www.leoni.com.br/post.php>

Este capítulo terá papel de bússola da pesquisa, pois nele apresento uma espécie de plano escrito do que desejo investigar e de como será feita essa investigação. Acredito que, dessa forma, não corro o risco de me perder no caminho, desviando-me do problema que pretendo investigar e dos objetivos a que pretendo chegar.

1.1 Práticas monomodais do ensino de segunda língua: antítese

Como falar sobre monomodalidade no mundo atual? Bem, paradoxalmente ao que vivemos hoje: rodeados de imagens e de outros recursos semióticos permeando-nos e formando diferentes redes de significações e que, naturalmente, acabam por ultrapassar os limites da mais célebre das modalidades em sociedades complexas: a escrita, esbarramos na seguinte antítese da atualidade:

há dificuldade em lidar com tantas opções de modalidades da linguagem em uma das áreas que mais necessita desses recursos: a do ensino de línguas.

Não nego com essa afirmativa a circulação constante de diversas modalidades de linguagem nesta área, especialmente no que tange aos materiais didáticos, mas discuto a forma como essa circulação ocorre. Trago isso à berlinda apoiada no que dizem Kress e van Leeuwen (2001, p.01):

tem se visto, na cultura ocidental, uma distinta preferência pela monomodalidade. Os mais valorizados gêneros da escrita (novelas literárias, resenhas acadêmicas, documentos oficiais e relatórios, etc) vinham inteiramente sem ilustrações, e eram graficamente uniformes, densas páginas impressas. As disciplinas críticas e teóricas especializadas que se desenvolveram para falar dessas artes tornaram-se igualmente monomodais: uma linguagem para falar sobre linguagem (linguística), outra para falar sobre arte (história da arte), outra ainda para falar sobre música (musicologia), e assim por diante, cada uma com seus métodos próprios, suas principais suposições, seu próprio vocabulário técnico, suas principais forças e próprios pontos cegos.

Os mesmos autores afirmam que mais recentemente **a dominação da monomodalidade tem começado a se reverter**. Não somente a mídia de massa, mas também documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos governamentais etc, têm adquirido ilustrações coloridas e *layouts* sofisticados. Esse desejo de cruzar fronteiras inspirou a semiótica do século



XXI. Essa quebra de paradigma é, sem dúvida, algo que não ocorre de maneira brusca, Kress e van Leeuwen (2001, p.2) também tiveram de se encontrar em suas próprias investigações na semiótica visual, o que os levou, de certo modo, a manter segundo suas próprias palavras “um pé no mundo das disciplinas monomodais”. Isso revela que não basta termos contato com cores, formas, sons, devemos, antes de tudo, ser conhecedores das potencialidades de significação dessas outras modalidades além da escrita.

Para reconhecer o papel que diferentes modalidades atuando em conjunto podem desempenhar, defino inicialmente meu interesse em investigar essa composição de modalidades no âmbito do ensino por meio da utilização de materiais didáticos. A respeito disso, Belmiro (2000, p.12) afirma:

(...) a presença de novas tecnologias no mundo escolar faz com que se repensem formas de atuação do professor. As representações que se fazem hoje do espaço de aprendizagem mostram a necessidade de um professor mais ágil, atualizado e pronto para novos desafios. É uma carga muito pesada para quem tem deficiências na sua formação inicial e não tem facilidade, pela própria gestão do tempo escolar, entre outras causas, para investir em uma formação continuada. **O livro didático é hoje, por isso e por vários outros motivos, uma importante referência para o professor, para o aluno e para a família do aluno.** (grifo nosso)

Professores de línguas, especialmente, têm sede de materiais multimodais prontos para uso, isso advém do que Belmiro define como deficiência do tempo de gestão escolar. Nessa lacuna, não só o livro didático, mas também materiais didáticos que possam, de alguma forma, suprir essa necessidade, determinam, em muitos momentos, como os sentidos serão trabalhados em segunda língua e na falta de materiais que possibilitem a realização de atividades em que diversos recursos semióticos sejam, de fato, empregados, os educadores tendem a adotar postura monomodal. Isso ocorre de várias maneiras, para exemplificar, recorro a alguns dados da pesquisa sobre multimodalidade no ensino de português como segunda língua de Villas Bôas, Vieira e Ferraz (2008, p.4). Nessa pesquisa, as autoras buscaram investigar a perspectiva de trabalho multimodal em sala de aula de português para estrangeiros, doravante PLE, de acordo com o que o docente considera relevante para esse fim e por meio da análise de entrevistas com docentes de PLE e de materiais didáticos, puderam verificar a dificuldade desses profissionais em trabalhar com textos não verbais, como imagens. Vejamos alguns extratos a seguir:

Pergunta 1: *E sobre as leituras dos textos não verbais, com imagens, o que você considera importante para trabalhar em sala de aula?*



Resposta 1: “... particularmente **eu acho um pouco complicado**. Que depende muito do nível do meu aluno. Normalmente a charge ou aqueles cartoons de Mafalda eles vêm com um texto subentendido, e esse subentendido, esse subliminar, **o meu aluno, os estrangeiros, normalmente não conseguem captar**”.

Pergunta 2: Como é feita a seleção de textos do cotidiano (propaganda, texto jornalístico...) para trabalhar em sala de aula?

Resposta 2: “...tudo que eu trabalhar com meus os alunos eu tenho que passar pra coordenação e a responsável pela revisão dos trabalhos em português **muitas vezes barra muitos trabalhos que se distanciem das estruturas da língua...**”

As autoras afirmam que as repostas revelam, entre outras coisas, que a dificuldade no trabalho com textos multimodais tem origem no não reconhecimento da diferença de construção de sentidos nesses textos. Na perspectiva monomodal, esse estranhamento, essa insegurança em relação a textos com mais de uma modalidade abre espaço para que materiais didáticos tomem ou não novas formas na condução das relações de ensino-aprendizagem (BELMIRO, 2000, p.24).

Devo assinalar, ainda, que esses manuais vêm se transformando e incorporando outros conteúdos de aprendizagem, além da língua escrita. Atividades de oralidade, de leitura de imagens, entre outras estratégias de produção de sentido, mesmo com tropeços e confusões conceituais, convivem nesse suporte. E a habilidade em lidar com essas diversas modalidades levam-me a destacar o que dizem Kress e van Leeuwen (2001) sobre a chamada ‘era da digitalização’, em que diferentes modos passam também a ser operados por uma pessoa de múltiplas habilidades, usando uma interface, um modo de manipulação física, como, a Internet, possibilitando ao indivíduo a escolha em expressar um significado por meio de áudio, vídeo etc. Ao transferir essa noção para a área do ensino de línguas, vemos a necessidade de munir o professor de materiais que atendam às especificidades de sua sala de aula, de seu público alvo, ao mesmo tempo em que verificamos a necessidade de um usuário crítico desses materiais, ou seja, alguém que conheça a potencialidade de significação de cada modalidade da linguagem. Passo a discutir na próxima seção, a tese aqui defendida como forma de contribuição social para o ensino de português como segunda língua.



1.2 Multimodalidade: da intuição à sistematização na produção de mídias (tese)

Para viabilizar o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses diferentes da escrita, faz-se necessário trabalho multimodal sistematizado em lugar de prática intuitiva sobre o que se deve fazer. A Teoria da Semiótica Social/Teoria da Multimodalidade, proposta por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, 2001), está, segundo os autores, inserida na investigação e na pesquisa social crítica propostas pela ADC. Na perspectiva dos autores, a leitura de textos multimodais é socialmente determinada. A proposta dessa teoria toma a linguagem escrita, de modo especial, como apenas um dos modos de representação no domínio público. Indaga se o modo de organização do discurso perpassa todas as formas de comunicação social e pergunta se a concentração somente na escrita seria suficiente para a compreensão do papel do poder nas manifestações discursivas, pois de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, p. 374): “é impossível interpretar textos prestando atenção somente na língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto”.

Assumo, ainda, o que dizem Kress e van Leeuwen (2001, p.4) sobre os discursos serem constructos sociais e poderem, portanto, ser realizados de diferentes formas. Nessa perspectiva, discuto a constituição linguística tradicional que segundo os autores: “o significado é feito de uma só vez, para ser falado”. Em contraste a essa visão monomodal, os autores vêem os recursos multimodais disponíveis em uma cultura para fazer significados em todo e qualquer signo, em todos os níveis, e em qualquer modalidade.

Na proposta multimodal de significar, encontro o caminho para defender a tese de que:

sistematizar o trabalho multimodal na composição de mídias condiz com a realidade atual de múltiplas significações e mostra-se como um modo de abordar criticamente diferentes modalidades linguísticas empregadas no ambiente *online* e que podem figurar no ensino de português como segunda língua.



No percurso em busca de formas adequadas de se trabalhar conteúdos em segunda língua, sempre encontramos novas tecnologias que nos fazem repensar as formas de se usar linguagem. Araújo (2007, p.15-16) exemplifica como o surgimento do *chat* possibilitou a utilização da escrita para conversar em tempo real, por meio de um computador e complementa dizendo que: “um dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e que deve ser conhecido e compreendido pelos professores é a emergência de novos gêneros”.

Adentrar áreas desconhecidas ou mesmo propor-se a sair de uma “zona de conforto”, em que se tem uma falsa ideia de segurança, são desafios que de fato existem e estão inquietando profissionais que trabalham com o ensino de línguas. Isso pode ser facilmente verificado no discurso de nossos alunos na universidade, que são constantemente confrontados com diferentes situações comunicativas em mídias das mais diversas. Na licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua, uma das metas é justamente tornar esses alunos capazes de desenvolver materiais multimeios não de forma aleatória, como simples usuários, mas como indivíduos que reconheçam o potencial linguístico de *websites*, *blogs*, fóruns, CD-ROMs, redes sociais, entre outros, para o ensino de PBSL. Pensar a multimodalidade no âmbito do ensino de línguas é pensar em como variadas maneiras de se utilizar a língua podem oportunizar a alunos e a professores experiências de interação em ambiente que conjugue práticas discursivas já conhecidas com novas práticas.

Por meio de diferentes modalidades da linguagem, os significados são construídos e passam a ser partilhados e negociados em sociedade. Assim, assumir postura monomodal pode representar uma visão parcial sobre como a combinação de recursos semióticos como cores, formas e palavras resultam em maneiras diversas de comunicar uma mesma ideia. Nesse sentido, Vieira (2010, p.87) sinaliza:

(...) em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, dado que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação de formas ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção de imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas.

Finalizada a tarefa de apresentar a tese, passo agora a tratar com mais detalhes das etapas metodológicas.



1.3 Etapas metodológicas

De acordo com Neves (1996, p.1), o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse recorte define o campo e a dimensão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. Nesse sentido, cabe o estabelecimento de uma agenda de trabalho que garanta o recorte de pesquisa, que nesse momento, defino em forma de etapas metodológicas que, segundo Taylor e Bogdan (1998, p.141), referem-se às fases que uma pesquisa qualitativa deve seguir e que estão representadas na figura a seguir:

Figura 3: Etapas Metodológicas



Fonte: elaborado pela autora

A definição do tema/objeto a ser estudado marca o início do trabalho. A delimitação do meu tema teve início com a percepção do potencial significativo de mídias no ensino de segunda língua e também no entendimento da lógica organizacional dessas mídias sem o foco unicamente na modalidade escrita. Isso me levou à busca de maneiras apropriadas de abordar o tema, devido à sua abrangência. Então, direcionei a pesquisa ao caráter multimodal de mídias que podem assumir



o papel de material didático de português como segunda língua para posteriormente traçar formato de concepção multimodal dessas mídias em cursos de formação de docentes de português como segunda língua, levando em consideração a importância desse conhecimento para o professor de PBSL.

Quanto à segunda etapa, os estudos teóricos, é balizada pela proposta da ADC, da Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade e da Hermenêutica de Profundidade, teorias que convergem para a linha de investigação científica em que se privilegiam as potencialidades de significação de diferentes modalidades de linguagem atuando de forma simultânea e que acredito atenderem bem aos propósitos de pesquisa a que me dedico. Sobre essa etapa, Flick (2004, p. 60) faz a seguinte afirmação: “o processo de pesquisa não inicia como uma tabula rasa. O ponto de partida é, antes, uma compreensão prévia do sujeito ou do campo de estudo”. Para reforçar sua posição Flick cita a primeira regra que Kleining formula para a pesquisa qualitativa: “a compreensão prévia dos fatos em estudo deve ser considerada preliminar, devendo ser excedida com informações novas, não-congruentes” (1982, p. 231 apud FLICK, 2004, p.60).

Nesse contexto, as suposições teóricas ganham relevância no papel da compreensão do objeto que está sendo estudado e da perspectiva sobre este, não como ponto de partida da pesquisa, mas sim como resultado de suposições preliminares acerca dos dados selecionados, o que coloca a percepção do pesquisador como elemento-chave nessa abordagem.

A terceira etapa, referente à coleta de dados, representa o momento no qual entro em contato com o *corpus* ou material a ser analisado. A quarta etapa, análise dos dados, é a aplicação da teoria, nesse ponto vale lembrar que são os dados que determinam a teoria e não o contrário. A quinta etapa é o momento de apresentar a proposta de sistematização multimodal para o desenvolvimento de mídias no ensino de segunda língua como contribuição social que a tese deve ter.

Uma vez apresentadas as etapas metodológicas, reservo espaço na próxima seção à descrição da coleta de dados e às categorias analíticas adotadas, direcionando a análise pretendida à luz dos estudos teóricos que orientam minha pesquisa.



1.4 A busca pelos dados: o parâmetro qualitativo do *corpus* de pesquisa

Bauer e Gaskell (2003, p.30) dizem que o pesquisador social, quando registra ou coleta dados em que as ações comunicativas exigem um conhecimento especializado, colhe “dados formais”. Dados formais, segundo Bauer e Gaskell (2003, p.30), não trazem os problemas que os dados informais podem acarretar, como impulsos momentâneos ou influência do pesquisador. Entretanto, pode haver um problema diferente, como por exemplo, situações em que “... comunicadores dizem representar um grupo social que, na realidade, não representam. O cientista social deve reconhecer essas falsas pretensões de representação”.

Dessa forma, assumo nesse momento que a natureza dos dados de minha pesquisa, as mídias, foi determinante para a adoção dos procedimentos de análise dentro da prática da pesquisa qualitativa, não baseada em números. Digo isso por acreditar que a pesquisa social se apóia, primordialmente, em dados sociais, resultantes de processos de comunicação que constituem o mundo em si mesmo.

A própria natureza da Análise de Discurso Crítica (ADC) pede um recorte qualitativo. A ADC definida por Fairclough (2001) como sendo um empreendimento interdisciplinar, que decorre da concepção de discurso que o autor vem defendendo, e que envolve um interesse nas propriedades, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e de interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social. Essas facetas do discurso coincidem com os interesses de várias ciências sociais e humanistas, incluindo a linguística, a psicologia e a psicologia social, a sociologia, a história e a ciência política. Dessa forma, a ADC é, ao mesmo tempo, teoria e método, e o que pretendo aqui destacar é seu uso como método.

Nesse ínterim, pesquisar o discurso é buscar por seu(s) sentido(s) em meio ao significado expresso nas estruturas sintáticas, na disposição do texto, na eleição da ordem direta ou indireta, da voz passiva ou ativa, entre outras escolhas que podem ser feitas nos textos escritos. Ao trabalhar com multimodalidade não é diferente, pois também há sentido em gestos, sons e imagens. Textos imagéticos, por exemplo, apresentam sentidos velados na forma da construção ou da apresentação/disposição das imagens, fotos, desenhos, tabelas entre outras modalidades.



Por essas razões, encontro na abordagem qualitativa o espaço para colocar em prática o que Fairclough (2001) considera importante na seleção dos dados, na construção de um *corpus* de amostras de discurso e na decisão dos dados suplementares a serem coletados e usados: a perspectiva do(a) especialista e dos pesquisados. Trata-se de um problema prático saber o que é útil, e como chegar até lá, mas também de ter um modelo mental da ordem de discurso da instituição, ou do domínio do que se está pesquisando, e os processos de mudança que estão em andamento, como uma preliminar para decidir onde coletar amostras para um *corpus*. Naturalmente, trabalhar sobre o *corpus* pode alterar o mapa preliminar. É nessa lógica que os analistas de discurso dialogam com pessoas nas disciplinas relevantes e também com as que trabalham na área da pesquisa para decisões sobre quais amostras são típicas ou representativas de certa prática; se o *corpus* reflete adequadamente a diversidade da prática e as mudanças na prática mediante diferentes tipos de situação.

É nessa compreensão de levar em conta a perspectiva do especialista que tomo como guia as propostas de Fairclough (2001, 2003, 2006) para a busca pelos dados, tarefa que teve início em minha própria experiência como linguista e como professora de português como segunda língua. No curso de Letras PBSL, buscamos privilegiar os conhecimentos linguísticos necessários em futuros docentes de segunda língua, não somente como instrumentais, mas como fator de mudança social. O docente de segunda língua deve, antes de tudo, nas palavras de Grannier (2001) ser:

um especialista em língua portuguesa: além de ser um usuário da língua portuguesa, nativo ou não, ele deve conhecer essa língua, podendo tomar decisões responsáveis (com repercussão de longa duração), tais como qual a variedade, o registro ou a modalidade de português ensinar. Ter consciência das diferenças existentes entre a gramática da língua oral e a gramática normativa, sabendo “gerenciar” essas diferenças. Saber traduzir suas opções na seleção de textos orais ou escritos que apresentem características fonológicas, gramaticais, semânticas e pragmáticas coerentes com seus objetivos.

O que pode figurar, portanto, como conhecimento linguístico necessário para saber ‘gerenciar’ diferenças e características específicas de uma língua? Foi na busca pela resposta a essa pergunta que tive acesso a diferentes mídias compostas por mais de uma modalidade da linguagem e que, para serem desenvolvidas e usadas para o ensino de segunda língua, devem passar pelo olhar crítico do linguista, do especialista em língua. O reconhecimento do potencial significativo de material multimodal expande as fronteiras para o desenvolvimento de competência comunicativa por parte de alunos estrangeiros, indígenas e surdos. A organização dos



vários modos semióticos presentes nessas mídias pode determinar a leitura que será empreendida e como os sentidos podem ser trabalhados.

Inicialmente, o método de coleta de dados consistiu na busca e na seleção de documentos formais: mídias compostas de linguagem verbal e não verbal que tivessem temática direcionada ao ensino de segunda língua. Nesse processo, busquei uma amostra que garantisse grande representatividade multimodal. Assim, o *corpus* desta pesquisa é assim formado:

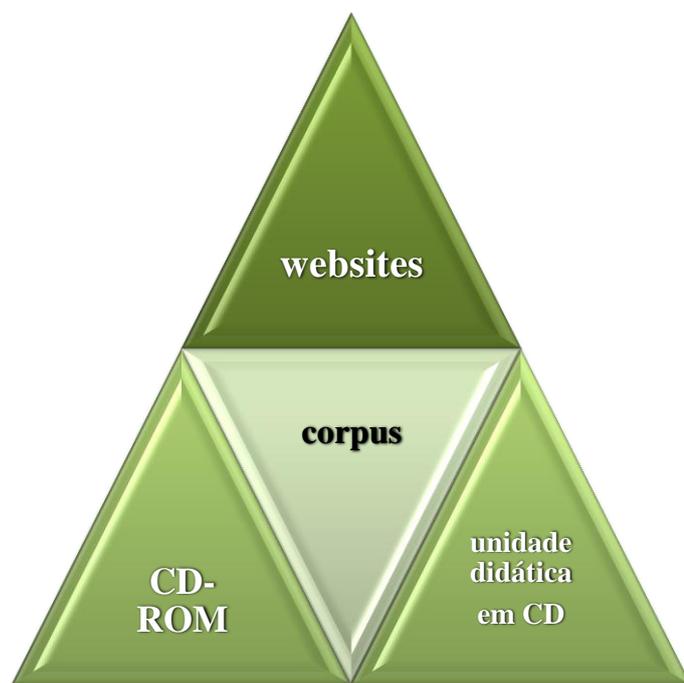
- 1) dois *websites* de ensino de línguas, um deles desenvolvido por alunos da Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua e ambos voltados para alunos estrangeiros: www.livemocha.com; www.portuguesnoplanaltocentral.com.br (*offline*);
- 2) um CD-ROM para utilização em cursos de aperfeiçoamento para professores de português para surdos “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”;
- 3) uma unidade didática em CD de ensino de português para surdos: “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”.

A seleção desse *corpus* tomou como base o princípio da triangulação de dados que, segundo Cohen e Manion (1983, p. 233), é definida: “ como o uso de dois ou mais métodos de coleta/geração de dados no estudo de qualquer aspecto do comportamento humano”. As vantagens da pesquisa com este multimétodo são numerosas, visto que um campo de análise pode ser observado de várias maneiras, assim como quebrar limites entre os diferentes métodos. Uso principalmente a triangulação do *corpus* em um recorte sincrônico. A triangulação, dessa forma, foi pensada no sentido de mostrar na pesquisa como a multimodalidade pode ocorrer em mídias diferentes, com composições diferentes, apesar de utilizar as mesmas semioses.

A evocação do *corpus* selecionado – *websites*, CD-ROM e unidade didática em CD permite o enfoque investigativo sobre como os mesmos conteúdos podem ser apresentados em diferentes mídias, em outras palavras, como os discursos se realizam de formas diferentes. A seleção desse *corpus* foi assim concebida para responder às questões que balizam esta pesquisa e que apresento na próxima seção.



Figura 4: Triangulação do *corpus*



Fonte: elaborado pela autora

1.5 Questões de pesquisa

Para atingir os objetivos traçados para esta tese com o título – “**A Multimodalidade no Ensino de Português do Brasil como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**” – foram elaboradas **três** questões de pesquisa que balizam a busca por resultados, já apresentadas no início desta tese, mas que retomo nesse momento para guiar o emprego das categorias analíticas selecionadas para o tratamento do *corpus*.

- 1) Como são apresentados os sentidos em mídias constituídas por mais de uma modalidade discursiva?
- 2) Como o ensino de português como segunda língua pode ser favorecido por diferentes mídias?
- 3) Como a teoria da multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de segunda língua?



Essas questões sinalizam as formulações problematizadoras que impulsionam a pesquisa a ser empreendida. Uma vez estabelecidas a metodologia e as questões norteadoras, passo agora à apresentação das categorias de análise.

1.6 Categorias analíticas

Como bem sinalizado anteriormente, o caráter qualitativo desta pesquisa faz-me adotar simultaneamente a metodologia da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH 2001, 2003, 2006) e da Teoria da Semiótica Social/ Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, [1996] 2006, 2001); (THIBAUT E BALDRY, 2006, entre outros). Aliar essas teorias significa aprofundar nos estudos da ADC o olhar da perspectiva sociossemiótica visual e ampliar o tratamento de aspectos ideológicos de diferentes modalidades. A busca por suplantar a dificuldade de se analisar sistematicamente modos semióticos não verbais empregados em *websites*, CD-ROM e unidade didática em CD pode gerar subsídios para uma análise mais completa dos aspectos multimodais da linguagem, ampliando as perspectivas de compreensão sobre a linguagem e os seus mecanismos. Dessa forma, acredito traçar o caminho para oferecer proposta inovadora de letramento visual no contexto de segunda língua.

1.6.1 Categorias da gramática visual (Teoria da Multimodalidade)

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) dizem: “um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os outros modos semióticos desse texto”. Essa premissa é um dos principais argumentos da Semiótica Discursiva ou Social/ Teoria da Multimodalidade. Dessa forma, Kress e van Leeuwen lançam mão de categorias de análise para imagens, das quais destaco as seguintes para a análise de dados:

1.6.1.1 Participantes

“Participantes” é o termo técnico usado para designar objetos e pessoas presentes em uma composição gráfico-visual. Há dois tipos de participantes na modalidade gráfico-visual:

- a) “Participantes representados”: são os participantes que são o objeto da comunicação (pessoas, lugares, coisas, incluindo coisas abstratas). São os participantes sobre os quais se está falando, escrevendo ou produzindo imagens.



- b) “Participantes interativos”: são os receptores, para os quais se dirige a mensagem. Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) utilizam o termo inglês *viewer*, para os leitores dos textos imagéticos.

1.6.1.2 Processos narrativos

O processo narrativo ocorre quando participantes são conectados por um vetor, sendo dessa forma, representados como “fazendo algo para o outro”. É o que Kress e van Leeuwen (1996, p. 56) chamam de “regra narrativa vetorial”. As leis narrativas servem para apresentar, revelar ações e eventos, processos de mudança, adaptações espaciais transitórias.

De acordo com o tipo de vetor, do número e dos tipos de participantes envolvidos, distinguem-se os processos narrativos:

a) Processo de ação

No processo de ação, o “ator” é o participante do qual o vetor se origina, ou o qual no todo ou em parte forma o vetor. Nas representações (*pictures*) eles são os participantes mais salientes, mais evidentes, por meio do tamanho, lugar de composição, contraste com o segundo plano, saturação de proeminência da cor, perspicácia do foco por meio da saliência para os *viewers*/leitores.

Quando as *pictures*/imagens têm apenas um participante, este será sempre o ator, resultando em uma estrutura chamada por Kress e van Leeuwen (1996, p. 61) de não transitiva. A ação em uma estrutura não-transitiva não tem um objeto, não é “feita para” ou “dirigida para” alguém ou alguma coisa. O processo de ação não-transitiva é, então, análogo ao verbo intransitivo na linguagem (o verbo que não tem objeto).

Quando uma composição de narrativa visual tem dois participantes, um é o “ator”, o outro é o “objeto”. O “objeto” é o participante para quem a ação é direcionada. O ator, em um processo transitivo, não é somente o participante que atua (como no processo não-transitivo), mas o participante que instiga o movimento. Assim, a estrutura transitiva imagética é similar à sua estrutura transitiva verbal, na qual o verbo transitivo necessita de um complemento como o objeto direto ou indireto.



Algumas estruturas transitivas podem ser bidirecionadas, cada participante tem o papel de “ator” e de “objeto” como no circuito da fala de Saussure (1987), em que ora o componente é falante, ora receptor, sendo, neste caso, interactuantes.

b) Processo Reacional

O processo reacional dá-se quando é formado o vetor pela linha dos olhos, pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. No processo reacional, não se fala em atores, mas de agentes. Também não se fala de objetos, mas de *Phenomena* (fenômenos). O reagente (*reacter*), o participante que lança o olhar tem de ser necessariamente humano, ou um animal – uma criatura com olhos visíveis e capaz de expressões faciais. O *phenomena* pode ser formado também por outro participante, seja representado ou interativo, para o qual o *reacter* (reagente) está olhando.

c) Processo Classificatório

Esse processo classifica participantes pelo tipo de reação que se estabelece entre eles. Em um cenário de participantes, um terá o papel de subordinado em relação a outro participante principal. Estruturas classificatórias representam participantes em termos de seu lugar na ordem estática, nos rótulos e nas explicações verbais que os acompanham.

d) Processo Analítico

O processo analítico relata participantes em termos da parte em relação a toda estrutura na qual é significativa para a interpretação do todo. Envolve dois tipos de participantes: o todo (*carrier*) e algum número de atributos possessivos (as partes).

e) Processo Simbólico

O processo simbólico é sobre o que o participante é ou significa. Esse processo ocorre principalmente em fotos. Nos processos narrativos, além dos tipos de personagens, há alguns outros itens na composição do texto que são significativos, como a composição espacial do significado, tema da próxima seção.

1.6.1.3 A composição Espacial do Significado

A composição espacial do significado pode relatar significados representacionais e interativos entre eles por meio de três sistemas:



- a) **Valor da informação.** Refere-se ao lugar dos elementos (participantes, sintagmas que se relacionam entre si e com o *viewer/leitor*), como a localização da informação se na direita ou na esquerda, no alto ou embaixo, no centro ou na margem.
- b) **Saliência.** Os elementos (participantes e sintagmas representacionais) são produzidos para atrair a atenção dos *viewers/leitores* por diferentes graus, como realizados por fatores tais como seu lugar em primeiro ou em segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (cor), diferenças de formas etc.
- c) **Framing** (enquadramento). A presença ou a ausência de divisão de molduras (*frames*) é realizada por elementos que criam linhas divisórias, desconectam ou conectam elementos da imagem, compondo ou significando de forma conjunta ou não.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), esses três princípios de composição não se aplicam somente a textos visuais simples, mas também a textos que combinam o verbal e a imagem, e talvez a outros elementos gráficos, em qualquer meio (televisão, computador etc).

Na análise da composição de textos multimodais, a questão nasce como produto de vários recursos semióticos que podem ser analisados separadamente ou em caminho integrado, ou os significados do todo podem ser tratados como a soma do significado das partes, ou as partes podem ser olhadas como interagindo e afetando umas as outras. Então, explicitando as categorias de análise sobre a composição espacial do significado, temos vários pares que apresento a seguir.

1.6.1.4 O dado e o novo

Essa categoria se refere ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra à esquerda ou à direita do *layout* da página. Há a generalização de que quando *pictures* ou *layouts* fazem uso significativo do eixo horizontal, posicionando alguns de seus elementos à esquerda e outros à direita (o que não acontece em toda composição), os elementos localizados à esquerda são representados como “dado” e os elementos localizados à direita como “novo”. A interpretação dada a essas posições é que o “dado” significa o que é apresentado como já conhecido pelo



leitor/*viewer*. O “novo” significa algo que não é conhecido e que o leitor/*viewer* deve prestar atenção especial.

1.6.1.5 O real e o ideal

Na composição visual, alguns dos elementos constitutivos estão localizados na parte superior, e outros diferentes na parte inferior do espaço da *picture* ou da página. Aquele que está localizado em cima (*top*) é apresentado como ideal, o que está localizado embaixo (*bottom*) como real. O que está em cima significa que é apresentado como o idealizado ou, generalizado, como ausência da informação. O real é, em oposição, a informação mais específica, mais detalhada. Assim como o dado/novo, ideal/real pode ser usada na composição de imagens simples e na composição de textos com *layouts* e também em diagramas.

1.6.1.6 O centro e a margem

Esse tipo de composição textual, muito utilizada por artistas barrocos e, hoje, mais pela cultura oriental, significa que aquilo apresentado no centro é o núcleo da informação a que todos os outros elementos em algum sentido são subservientes. As margens são, portanto, os elementos dependentes.

1.6.1.7 A Projeção/saliência

A função principal de integração dos códigos como composição é a textual. A integração dos códigos serve para produzir textos, para posicionar os elementos, para dar sentido ao todo e para providenciar coerência e ordená-los.

Uma imagem ou uma página também envolve diferentes graus de saliência/projeção para seus elementos. O dado pode ser mais relevante/saliente que o novo ou o novo mais saliente que o dado, ou ambos igualmente salientes/projetados. O mesmo ocorre com o ideal e o real.

Quanto à composição e à integração de códigos, a projeção é julgada com base nas pistas visuais. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 212), os leitores da composição espacial são intuitivamente capazes de julgar o peso de vários elementos da composição de acordo com o destaque dado.



A projeção não é medida objetivamente, mas é o resultado de uma complexa interação, da relação entre uma gama de fatores, como: tamanho, forma do foco, contraste de tom (áreas de alto contraste tonal, limites entre branco e preto...), contraste de cor, colocação no campo: se são assimétricos no campo visual, ou se aparecem em primeiro ou segundo plano.

1.6.2 Categorias de análise propostas por Fairclough

De acordo com Fairclough (2001), há três dimensões da análise que inevitavelmente estarão superpostas na prática. Por exemplo, os analistas sempre começam com uma ideia da prática social em que se situa o discurso.

Assim, a sequência analítica envolve uma progressão cíclica que vai da interpretação à descrição e volta à interpretação. Esse processo privilegia a interpretação da prática discursiva (processos de produção e de consumo de texto), em lugar da simples descrição do texto, ao mesmo tempo em que possibilita a interpretação de ambos – texto e discurso – à luz da prática social em que se situa o discurso.

Fairclough ressalta que é desnecessário proceder nessa ordem, os analistas podem começar da análise do texto, ou de fato da análise da prática social em que se situa o discurso. A escolha dependerá dos propósitos e das ênfases da análise.

Entre as várias categorias propostas por Fairclough para análise de discurso, selecionei para a pesquisa as que apresento a seguir.

1.6.2.1 Condições da prática discursiva

O objetivo é especificar as práticas sociais de produção e de consumo do texto, associadas com o tipo de discurso que a amostra representa (o qual pode ser relacionado ao gênero de discurso). Para isso são necessárias duas perguntas:

- a) o texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente?
- b) que tipos de efeitos não-discursivos possui essa amostra?



1.6.2.2 Tema

Ao tema corresponde a preocupação em verificar se há um padrão discernível na estrutura temática do texto para as escolhas dos temas das orações. Os questionamentos que surgem são:

- a) qual a estrutura temática do texto e que suposições lhe são subjacentes?
- b) os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

1.6.2.3 Criação das palavras

Nessa categoria, o objetivo é contrastar as formas de lexicalização dos mesmos significados em outros (tipos de) textos e identificar a perspectiva interpretativa que subjaz a essa lexicalização. Para tanto, propõe três perguntas:

- a) o texto contém itens lexicais novos e, em caso positivo, que significado teórico, cultural e ideológico eles têm?
- b) que relações intertextuais estão delineadas para a lexicalização no texto?
- c) o texto contém evidência de perífrase ou relexicalização (em oposição a outras lexicalizações) de certos domínios de sentido?

1.6.2.4 Significado das palavras

A ênfase está nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis; e no significado potencial de uma palavra como um modo de hegemonia e um foco de luta.

Após a apresentação das categorias de análise, passo à apresentação da estrutura dos capítulos na próxima seção.

1.7 Estrutura da tese

A tese está organizada em cinco capítulos, a saber:

Capítulo 1 – Apresentação da tese, da antítese, da metodologia, do *corpus*, das questões de pesquisa e das categorias analíticas



Capítulo 2 - Revisão da literatura sobre a multimodalidade e sobre a ADC

Capítulo 3 – Análise de *websites* e *webpages* de acordo com a teoria selecionada.

Capítulo 4 – Análise de CD-ROM e de Unidade Didática em CD

Capítulo 5 - Síntese do Referencial de Trabalho Multimodal para o Ensino de PBSL

1.8 Primeiras conclusões

Cumprida a tarefa de apresentar a estrutura do trabalho, bem como a de enfatizar a tese a ser defendida no âmbito dos estudos linguísticos, faço um último esclarecimento antes de adentrar o segundo capítulo: como assumo proposta de pesquisa multimodal, a composição de cada capítulo desta tese segue essa mesma orientação composicional, iniciando e finalizando com textos imagéticos diversos que se inserem, de alguma forma, no tema aqui tratado. Esses textos compõem os sentidos discutidos e funcionam como elementos provocadores de reflexão. O texto escolhido para finalizar este capítulo é de Nanquim e ilustra bem como há certa resistência em se conferir credibilidade aos sentidos veiculados em mídias diferentes da impressa e mostra ainda como o poder da palavra escrita perpassa a noção do que é real, do que é válido como informação e, ao contrário do que se possa imaginar em termos de mídia, não basta que haja diversidade tecnológica, é necessário desenvolver competências linguísticas e midiáticas de maneira plena.





<http://blogdogipo.blogspot.com/2010/09/imagens-de-um-fazer-jornalístico.html>



2

O LUGAR DA MULTIMODALIDADE NOS ESTUDOS DISCURSIVOS

Figura 5: Interação midiática



Fonte: <http://midiasjacobina.blogspot.com/>

Neste capítulo, dedico-me a uma revisão da literatura sobre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria da Semiótica Social/Teoria da Multimodalidade, procurando não somente apresentar conceitos, mas mostrá-los de forma contextualizada em análises prévias que, mesmo não sendo o foco deste trabalho, auxiliam na compreensão de como estudos discursivos e semióticos em conjunto podem oferecer alternativas para avanços necessários no desenvolvimento e há análise de *corpora* linguístico que integre modalidades semióticas diversificadas.

Dessa forma, nas seções a seguir, abordo o processo de inclusão da multimodalidade nos estudos discursivos para posteriormente tratar da gramática da sintaxe visual, cerne da proposta de Kress e van Leeuwen que, por sua vez, resulta de uma série de estudos anteriores incluídos aí Halliday, Woodward, Hodge e Kress entre outros.

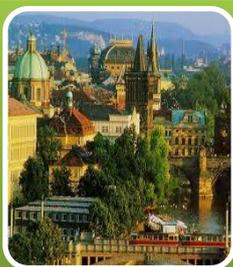
2.1 A inclusão da multimodalidade nos estudos discursivos: revisitando conceitos e reformulando propostas

Os significados materializados por meio da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, considerando todo o arranjo visual de uma mídia, ou seja, a diagramação, as cores, as figuras, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) pode ser chamado de multimodalidade. Assim, para compreender a relação entre as práticas discursivas e as práticas sociais contemporâneas que envolvem mídias, já que nelas são produzidos significados e estabelecidas relações por meio dos textos ou discursos nelas veiculados, devemos antes entender como a proposta multimodal passou a fazer parte dos estudos discursivos, portanto, julgo necessário um exame no cenário de investigação semiótica.

Para revisar as bases da Semiótica, pontuo as principais influências desse campo de estudos há muito explorado por diversas áreas da ciência. Nessa perspectiva, retomo três escolas de semiótica que deixaram seu legado expansionista para o campo dos estudos linguísticos, que passou a incluir como objeto de estudo outros modos comunicacionais além da linguagem verbal, proposta de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). E sempre de acordo com a proposta multimodal, elaboro o quadro abaixo com três escolas marco dos estudos semióticos, explorando além da modalidade escrita, a modalidade imagética:



Quadro 1: Escolas Semióticas com influências linguísticas



A Escola de Praga, nos anos 1930 e início dos anos 1940, desenvolveu trabalhos no campo das artes e ensinou a aplicação do método estruturalista, base linguística estudada pelos formalistas Russos.



A Escola de Paris, nos anos 1960 e 1970, tem base em ideias de teóricos como Saussure, Barthes e Metz, entre outros. A esta escola se deve o desenvolvimento de conceitos até hoje ensinados dentro do que se chama 'semiologia', como os de 'significante' e 'significado', signos 'arbitrários' e 'motivados'.



A Semiótica Social tem suas origens marcadas pelos trabalhos de Halliday (1978) na sistêmico funcional, de Fairclough e Fowler na ADC, e de Hodge e Kress (1988), teóricos que concebem a linguagem como social, um recurso com que se constroem significados orientados para desempenhar funções em contextos sociais.

fonte: elaborado pela autora

Essas escolas se propuseram a trazer conceitos linguísticos para o âmbito das imagens. Um estudo considerado base no campo da Semiótica Social é o realizado por Hodge e Kress (1988), que, ao levar em conta modos semióticos além da linguagem verbal, abre caminho a trabalhos como os de Kress e van Leeuwen (1996); Baldry e Thibault (2006); Royce e Bowcher (2007), entre outros. Hodge e Kress (1988) propõem uma reconstrução da semiótica tradicional, com base em críticas sobre o fato de esta negligenciar as funções e os usos sociais dos sistemas semióticos pelos produtores dos signos. Assim, uma das premissas da abordagem semiótica proposta é o reconhecimento de que, para se compreender os processos e as estruturas da linguagem, é indispensável considerar a dimensão social, tomando-a como ponto de partida para a análise dos



sistemas de significado. Nesse sentido, verifico a influência da obra de Halliday, no que tange a seus ensinamentos sobre as funções sociais da linguagem, obra sobre a qual discorro a seguir.

A ligação da Teoria da Multimodalidade com a Linguística Sistêmico-Funcional está na origem da Linguística Crítica (um modelo de análise textual que combina a gramática de Halliday, 1994, com o conceito de ideologia) e da semiótica social (FOWLER *et al.*, 1979; HODGE e KRESS, 1988; KRESS e van LEEUWEN, 1996, 2001). A definição de linguagem em que ambas se baseiam é a de linguística instrumental: o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos, apresentando características que dependem do propósito do estudo. Para Halliday (1989), ao estudar a linguística instrumental, compreende-se ao a natureza da linguagem como um ‘fenômeno integral’.

A Linguística Sistêmico-Funcional defende a ideia de que os sistemas linguísticos são abertos à vida social, pois se constroem na interseção das macrofunções da linguagem, a saber:

- a) *ideacional* – a construção e a representação da experiência;
- b) *interpessoal* – a construção e a representação das relações sociais e das identidades sociais;
- c) *textual* – o estabelecimento de elos coesivos (textura).

Essa abordagem da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da teoria crítica do discurso. Usamos a linguagem constantemente em diferentes contextos sociais de uso: ao interagir interpessoalmente, na organização de experiências, na socioconstrução de nossa identidade, e no desenvolvimento e na reconstrução do conhecimento (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; 1999) entre outras atividades diárias, nas quais a linguagem é o sistema mediador. Halliday (1989, p. 3-11) afirma, nessa direção, que “a linguagem é um dentre os sistemas por meio dos quais construímos sentidos, e esse sistema se organiza na forma de rede de escolhas léxico-gramaticais”. Para o autor, “combinações de escolhas codificam e realizam significados”. Esses significados são negociados e produzidos no processo de interação social por pessoas que, como membros de grupos sociais, se engajam em eventos comunicativos por intermédio da linguagem.

Assim, compreender os eventos comunicativos é poder relacioná-los aos seus contextos de produção e de recepção. Entendo que sob a perspectiva hallidayana, um texto pode ser considerado como “linguagem realizando alguma tarefa em algum contexto [...]” (idem, p. 10) e o



contexto em que esse texto se desenvolve pode ser concebido como a situação ou o ambiente que produz e é produto desse texto (idem, p 5). Com isso, para compreender as diversas atividades diárias, o uso da linguagem como mediação da interação em um grupo social, torna-se fundamental estudar os textos produzidos nos eventos comunicativos. Destaco a importância da análise multimodal, nessa perspectiva originalmente hallidayana, que Vieira (2010, p.87) define nos seguintes termos:

para levar a efeito a análise multimodal, é necessário que tratemos da modalidade e dos modos semióticos (HALLIDAY, 1994) que descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes, pois só o gênero humano é capaz de criar mundos simbólicos, modificando-os por meio do discurso.

Um ponto importante a ser ressaltado nos estudos discursivos diz respeito aos efeitos ideológicos do discurso, que remete ao que Halliday apresentou como função ideacional e que posteriormente foi tratado por Fairclough em várias de suas obras nas quais o autor dialoga com autores de outras áreas, dentro da perspectiva transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica. Cito como exemplo de linha próxima a de Fairclough, Thompson (1995) que afirma que a ideologia opera em uma variedade de contextos da vida cotidiana. Contudo, Thompson (p.35) acredita que a interpretação da ideologia deve ser ancorada em uma análise sócio-histórica, na análise formal discursiva com ênfase crítica, como também em uma análise semiótica, para desmascarar o sentido que está a serviço do poder, em um modelo que denomina de Hermenêutica de Profundidade, o qual constitui um arcabouço completo de análise. Assim, Thompson distingue cinco modos pelos quais a ideologia pode operar na modalidade linguística, nesse sentido, estudar a ideologia é, então, estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e para sustentar as relações de dominação. Basicamente, nessa proposta, a ideologia atua, de acordo com cinco *modus operandi*, descritos no quadro a seguir:



Quadro 2: Os cinco *modus operandi* e as respectivas estratégias da ideologia segundo John Thompson

<p>Legitimação – apresenta as relações de dominação como legítimas, justas e dignas de apoio;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • racionalização (o produtor de uma forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínio que procura justificar um conjunto de relações sociais e com isso convencer uma audiência de que é digno de apoio) • universalização (acordos institucionais que servem para o interesse de alguns são apresentados como servindo ao interesse de todos) • narrativização (histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável)
<p>Dissimulação – nega, obscurece e oculta relações de poder, representando-as de maneira que desvia a atenção e que passa por cima de relações e processos existentes;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • deslocamento (determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, e com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para outro objeto ou pessoa) • eufemização (ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar valorização positiva) • tropo – metáfora, metonímia (uso figurativo que dissimula relações sociais)
<p>Unificação – estabelece por meio da construção, no nível simbólico, uma forma de unidade que interliga os indivíduos em uma identidade coletiva, independente das diferenças e divisões que possam separá-los;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • estandardização ou padronização (formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é proposto como fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica) • simbolização da unidade (envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidas em um grupo)
<p>Fragmentação – segmenta aqueles indivíduos e grupos que possam ser capazes de se transformar em um desafio real aos grupos dominantes, dirigindo forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso, ameaçador;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • diferenciação (ênfase que é dada às distinções, diferenças e divisões entre pessoas e grupos, apoiando características que os desunem e os impedem de construir um desafio efetivo às relações existentes) • expurgo do outro (envolve a construção de um inimigo, seja ele interno ou externo que é retratado como mau, perigoso ou ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente)
<p>Reificação – apresenta uma situação transitória, histórica, como sendo permanente, natural, atemporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • naturalização (um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais) • eternalização (fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes) • nominalização /passivização (apagam os atores e a ação; tendem a representar processos como coisas ou acontecimentos que ocorre na ausência de um sujeito que produza essas coisas)

Fonte: Thompson, 1995



A proposta de Thompson não pretende ser definitiva ou restritiva, em outras palavras, esses cinco modos não constituem os únicos modos com que a ideologia opera, bem como as estratégias dependem de seu uso e de sua construção em circunstâncias particulares. É válido ressaltar que também existem modos que operam a ideologia na modalidade visual, o que será explicitado no quarto capítulo, no qual realizo minha análise. A Hermenêutica de Profundidade – HP, também proposta por Thompson, foi selecionada como procedimento metodológico para a análise dos efeitos ideológicos do discurso. É um método analítico cujo objeto se refere a uma construção simbólica significativa que exige uma interpretação, permitindo a elucidação das maneiras como as formas simbólicas são lidas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas.

O referencial metodológico da HP é amplo e compreende essencialmente três fases que *não podem ser vistas como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo* Thompson (1995, p. 365): análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, e interpretação/re-interpretação.

Estudos discursivos que investiguem além do material linguístico, o extralinguístico podem ser reveladores. Tomemos como exemplo o papel exercido pela grande mídia atualmente. Qualquer fato, ao ser publicado em algum meio jornalístico, adquire credibilidade e veracidade. Boa parte da população não faz leitura crítica das notícias, pois acredita estar sendo bem informada por determinado jornal ou revista, ou mesmo telejornal. Não pretendo adotar um tom alarmista sobre a mídia e sim frisar que eventos comunicativos envolvem pessoas e acreditar em uma provável imparcialidade é desconsiderar a influência do meio social.

Para exemplificar como a linguagem, em suas diversas formas de realização, pode revelar pistas significativas sobre o contexto social em que foi produzida e como a recepção desse texto pode contribuir para a veiculação de ideologias e de crenças, cito a revista *Veja*, de posição contrária ao presidente Lula, por um breve exame da construção de suas capas como apresento a seguir:



Figuras 6: Capa 1 de Veja



Fonte: www.vejaonline.com



Figura 7: Capa 2 de Veja



Fonte: www.vejaonline.com

Em ambas as capas, a revista retrata aspectos negativos do então Presidente Lula, o que derruba o mito de imparcialidade da mídia. Esse significado negativo é construído na primeira capa, pelo segundo plano em cor preta atrelada a ideia de tempos de crise, a foto de um Lula



cabisbaixo, além do nome de Lula escrito com dois éles a exemplo de outro Presidente, Fernando Collor de Melo, ligando assim a identidade de Lula a de Collor, o qual enfrentou escândalos políticos que culminaram em processo de ‘impeachment’.

Já na segunda capa, o que é possível observar é a famosa passagem em que Lula afirmou não saber de nada, pois não viu, nem ouviu quaisquer comentários sobre o caso do “mensalão”, episódio ao qual a capa faz referência. Para construir essa mensagem, a revista usou uma das formas simbólicas de maior força que é a própria faixa presidencial envolta nos olhos do então presidente, o que traz muito mais impacto à mensagem veiculada.

Os efeitos de sentido estão de acordo com as três metafunções hallidayanas: ideacional (posicionamento político contrário ao então presidente), interpessoal (representação da identidade social de Lula como alguém conivente com o escândalo do mensalão) e textual (as formas selecionadas atuam em conjunto de maneira coesiva). Ao utilizar Thompson (1995) nessa análise, verifico com facilidade a fragmentação por meio do expurgo do outro, já que a capa constrói um inimigo, Lula, contra o qual a sociedade é chamada a resistir coletivamente. É possível, assim, afirmar que a mídia faz política, pois é responsável pela formação de opiniões. Em lugar de fazer a análise de forma intuitiva, a multimodalidade na produção desses textos possibilita uma observação sobre a composição dos recursos semióticos/modalidades envolvidas nos sentidos apresentados: Lula corrupto, Lula omissor.

Outro exemplo de implicações discursivas da composição do contexto social está em texto retirado do *blog* de Michel Zylberberg que apresenta relatos de suas experiências fora do país. Sem pretender me estender muito sobre a caracterização do *blog* como gênero, proponho um esclarecimento sobre o conceito de “página”, já que no processo de realocação para o ambiente *online* a página permanece como um forte elemento referencial para as novas propostas de interfaces, mesmo as digitais (COSTA, 2010). Na superfície geométrica a que chamamos página estão, em geral, inscritos, além dos textos ou das imagens, certa ordem ou hierarquia, assim como uma trilha que orienta o leitor em sua atividade, o que conseqüentemente determina também uma lógica, uma retórica ou um discurso visual (KRESS; van LEEUWEN, 2001).

Nesse texto, as semioses articulam-se em uma combinação de verbais e visuais, representadas pelas formas de linguagem e de imagens, articuladas com os atores presentes na composição multimodal, (VIEIRA, 2010, p.95). Vejamos isso no extrato da figura seguinte:



Figura 8: Página do blog de Michel Zylberg

“Segunda-feira, 10 de março de 2008.

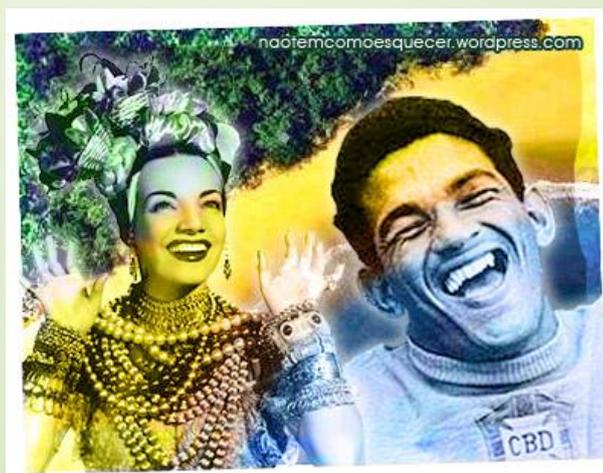
Brasil, o melhor país do mundo!

Já passei por alguns países, conheci muitas culturas e convivi com uma infinidade de pessoas dos mais variados tipos possíveis.

Hoje mesmo morando na Suíça (sempre tida como primeiríssimo mundo), com um orgulho extremo posso dizer que o Brasil é o melhor país e nós, brasileiros, o melhor povo do mundo. Provei de todas as formas olhar com o mínimo de preconceito possível para tentar encontrar algum outro país que chegasse perto do nosso, mas é impossível.

Talvez essa ‘zona’ estabelecida na nossa cultura faça com que sejamos diversos. Mas ao mesmo tempo temos um nível incomparável de respeito e solidariedade.

As grandes cidades estão em guerra. Mas são raras no mundo as que conseguem manter a ordem com tamanha desigualdade social.



O Brasil é sinônimo de carnaval, de festa e alegria! Futebol arte... antes me indignava com essas imagens tão fortes do Brasil no exterior, mas é melhor do que a que estão ‘vendendo’ agora, de crimes e favelas.

Se Cuba vive basicamente do turismo, porque o Brasil, que tem um potencial incrível e recursos naturais incomparavelmente maiores, não consegue fazer o mesmo?

O que mais atrai os estrangeiros ao Brasil – infelizmente – é o turismo sexual, exploração de menores, e jovens tristemente tratadas como mercadoria, como mudar? Complicado.

Mas brasileiro é alegre por natureza! Pode passar necessidade que geralmente o astral é sempre alto. [...]”

Michel Zylberg

Fonte: <http://naotemcomoesquecer.wordpress.com/category/pessoal/>



De acordo com a proposta hallidayana, pode-se entender a tarefa deste texto/blog, provindo de ambiente virtual, como espaço destinado a relatos de pessoas que moram fora do Brasil e desejam compartilhar suas experiências, expor seus pontos de vista sobre seu país de origem, e o contexto em que esse texto se desenvolve, o ambiente virtual, que pode ser concebido como a situação ou o ambiente que produz e é produto desse texto.

Reitero a ideia anteriormente lançada de que se trata de um texto construído por meio da combinação de diferentes semioses que passam a compor seus significados, pois ao mesmo tempo em que se afirma na modalidade verbal que “O Brasil é sinônimo de carnaval, de festa e alegria! Futebol arte... antes me indignava com essas imagens tão fortes do Brasil no exterior, mas é melhor que a que estão ‘vendendo’ agora, de crimes e favelas”. Recorre-se à imagem nas cores da bandeira nacional com personagens que concretizam os elementos principais de sua ideia de carnaval e futebol citados, como Carmem Miranda e Garrincha.

Na função textual, apenas para exemplificar a força discursiva dos enunciados, cito o que Fairclough (2001) propõe como item de análise: o significado das palavras. Nessa categoria, destaco carnaval, festa, alegria e futebol. Essas palavras longe de apenas sinalizarem estereótipos, nesse contexto, são topicalizadas para apagar outras palavras, de sentido negativo, e atualmente utilizadas para caracterizar o Brasil internacionalmente, que são crimes e favelas, também mencionadas pelo autor do *blog*.

Em termos de ideologia, Thompson (1995) também pode ser trazido à berlinda de uma análise desse texto se consideramos a legitimação por meio da racionalização e da narrativização, já que o texto demonstra uma linha de argumentação em que o autor considera o que diz como digno de apoio e também conta histórias do passado glorioso do Brasil nas figuras de Carmem Miranda e de Garrincha, e tratam o presente como parte dessa tradição eterna e aceitável. Há muito mais possibilidades de investigação discursiva neste texto e a ADC expande sua área de atuação em busca de ter alcance necessário a maior parte dessas possibilidades.

Além da premissa do social, outra que norteia a Semiótica Social é o estudo orientado pela abordagem de modos semióticos além da linguagem verbal e não mais considerando uma modalidade em isolamento. Desse modo, Hodge e Kress (1988, p. 261) definem a semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos de produção e de reprodução, de recepção e de circulação de significado em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes de comunicação”. A Semiótica Social, portanto, dedica-se ao estudo da semiose humana, realizada



em qualquer sistema semiótico, “como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos” (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Nessa perspectiva social da produção e da recepção dos significados e do reconhecimento da importância do modo semiótico visual na comunicação em sociedade – a qual vem, cada vez mais, produzindo textos multimodais, ou seja, textos que são produzidos com base em mais de um modo representacional e comunicacional – é desenvolvida a gramática do *design* visual dentro da Teoria da Multimodalidade (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Tal gramática, orientada para o estudo da comunicação visual nas culturas ocidentais, vem como resposta à demanda por métodos de análise textual que contemplem a linguagem visual como modo semiótico, de maneira a abrir possibilidades concretas e sistemáticas de descrição de todos os significados veiculados textualmente.

Assim, a proposta corresponde à mudança no ‘cenário semiótico’ nas últimas décadas, no sentido de valorizar o visual como modo de comunicação. Essa postura acaba por abalar a hegemonia antes conferida ao texto escrito, à linguagem verbal (KRESS, LEITE-GARCÍA e van LEEUWEN, 2000). Tem início, portanto, a corrente de estudos à qual Jewitt e Oyama (2001) se referem como “semiótica social da comunicação visual”, cujos trabalhos têm como obra norteadora a gramática do *design* visual, tema de minha próxima seção.

2.2 A gramática do *design* visual: a sintaxe visual em foco

O termo ‘gramática’, devido ao seu uso tradicional, traz consigo a ideia de um conjunto de regras (KRESS e van LEEUWEN, 1996). No entanto, na gramática do *design* visual, o termo ‘gramática’ ganha novo direcionamento, sinalizando o propósito de enfoque na forma como se dá a combinação de pessoas, de lugares e de coisas em um todo significativo.

Nas palavras de Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000, p. 259), a ênfase recai sobre a análise da “sintaxe visual”, e não no seu “léxico”, como o fazem outras abordagens da semiótica. O objetivo é compilar “as principais estruturas composicionais que têm se tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p. 1).



Desse modo, uma abordagem semiótica social da comunicação visual, segundo Jewitt e Oyama (2001, p.134), abrange “a descrição dos recursos semióticos, o que pode ser dito e feito com imagens (e outros meios visuais de comunicação), além de como as coisas que as pessoas dizem e fazem com imagens podem ser interpretadas”. De acordo com esse estudo, os semioticistas sociais podem ajudar também na expansão dos recursos semióticos, fornecendo novos recursos ou possibilitando novas formas de uso dos já existentes, gerando mais ferramentas para a produção e para a interpretação da comunicação visual.

É importante frisar outro diferencial da gramática do *design* visual em relação a outras gramáticas: a rejeição do estudo das formas gramaticais de maneira desvinculada do significado. Na gramática do *design* visual, tais formas são concebidas como “recursos para codificar interpretações da experiência e formas de (inter)ação social” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p.1). Essa concepção funcional baseia-se nas ideias de Halliday (1978, 1985, 1994), formuladas originalmente para a linguagem verbal.

Como será explorado em termos de análise posteriormente, faço aqui um apontamento sobre o trabalho de Matthiessen (2007, p.1) que define a multimodalidade como:

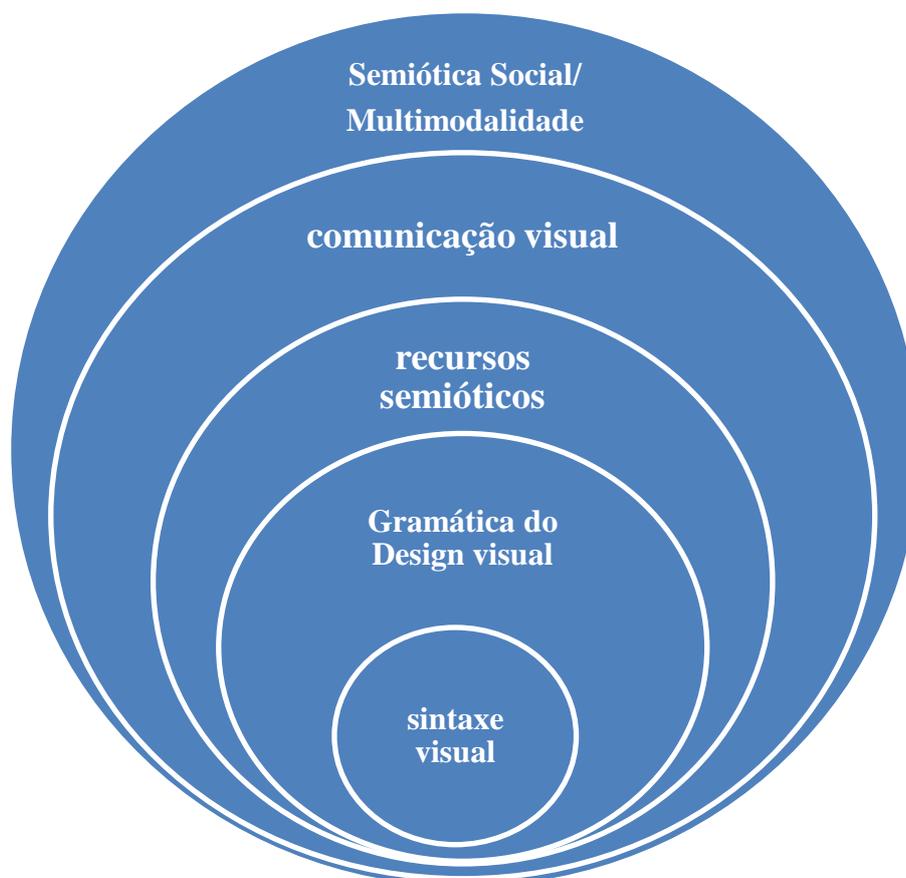
uma ferramenta inerente a todos os aspectos de nossas vidas, como tem sido, eu acredito, através da evolução humana. Podemos interpretar essa condição de multimodalidade penetrante ‘de cima’ em termos de organização estratal de sistemas semióticos, pela referência de contexto cultural em que diferentes sistemas semióticos operam, como sugerido por Halliday ([1977] 2003): essencialmente a linguagem expressa os significados a ela inerentes e que definem a cultura – a informação que constitui o sistema social.

Para Kress e van Leeuwen (1996, p.39), “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular. Hoje, na era multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo”. Dionísio (2005, p.159) cita que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Conforme Kress e van Leeuwen já explicitaram, ela também credita essa integração ao desenvolvimento de novas tecnologias. Dionísio classifica nossa sociedade como “cada vez mais visual” (Idem, p.160).

Como a análise multimodal não é proposta de forma aleatória, proponho a seguinte figura para visualizarmos o enfoque na sintaxe visual nos estudos semióticos sociais/ multimodais:



Figura 9: O enfoque da sintaxe visual na proposta da Semiótica Social/Teoria da Multimodalidade



Fonte: elaborado pela autora

O propósito da gramática do *design* visual é focalizar o processo de produção sígnica, compreendido como uma ação social realizada em determinado uso e contexto, em que o interesse do produtor do signo determina a forma de representação. Esse produtor expressa o significado pretendido por meio do modo semiótico que disponibiliza a forma mais apropriada, o significante, e esse processo conduz a signos motivados. Nesse ínterim, o processo de produção do signo, os estratos significante e significado podem ser tratados como relativamente independentes um do outro (KRESS e van LEEUWEN, 1996). Esse aspecto determina outra diferença entre a Semiótica Social e outras escolas da semiótica, como a de Paris, já que, ao contrário desta, aquela defende que a relação entre significante e significado não é arbitrária, mas socialmente motivada e, portanto, permeada por questões ideológicas.



Para ilustrar melhor essa diferença, apresento os exemplos de signos, de acordo com cada uma das escolas:

Figura 10: Representação do Signo na concepção saussureana (Escola de Paris)

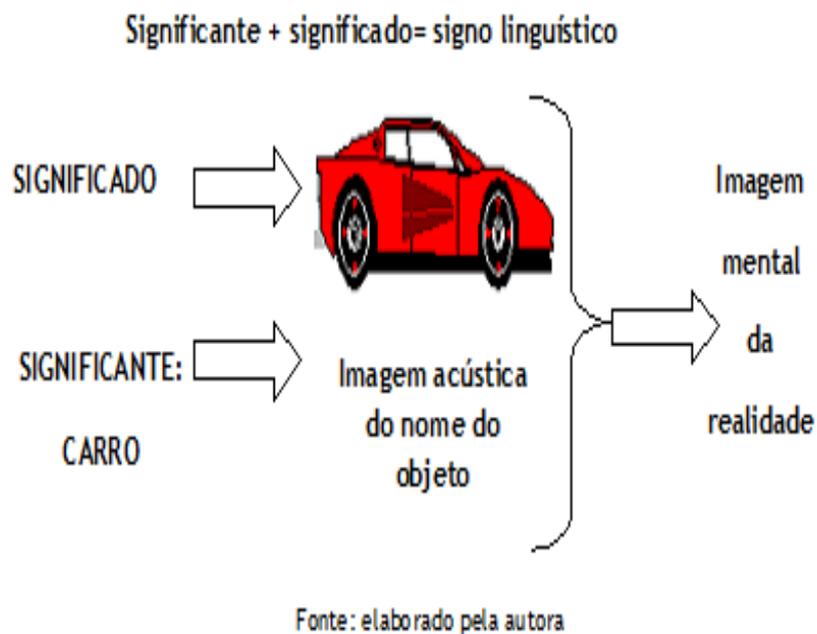


Figura 11: Signo na concepção da Semiótica Social - representação de carro de acordo com a ideologia do produtor de signos



Fonte: <http://www.zimbio.com>



Diferentemente do que propõe Saussure, a representação do signo “carro”, na figura 11, não é necessariamente arbitrária, pois pode receber influências de produtores do signo. De acordo com a Semiótica Social, os produtores sempre procuram as formas mais plausíveis para representar o que acreditam ser mais adequado dentro de determinado contexto. A figura 11 ilustra bem isso, com a composição da ideia de carro atrelada à figura da mulher representando o sucesso que esse objeto do mundo real possui na sociedade pós-moderna, o que torna a relação entre significante e significado socialmente motivada.

A questão do social é central, uma premissa da gramática do *design* visual, pois essas consideram “todas as formas de produção de sentido como uma atividade social, situada no campo da política, em estruturas de poder, e, desse modo, sujeita a contestações oriundas de diferentes interesses dos produtores de textos” (KRESS, LEITE-GARCÍA e van LEEUWEN, 2000, p. 259).

É assim que Kress e van Leeuwen (1996) partem de uma base social para a abordagem da comunicação, pois consideram que os significados, independente do modo semiótico em que são construídos, são sociais, ou seja, estão relacionados aos interesses de seus produtores e, portanto, a ideologias e a questões de poder. Consequentemente, “as mensagens produzidas pelos indivíduos refletirão as diferenças, as incongruências e os embates que caracterizam a vida social” (KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.18).

Outro ponto em que a Semiótica Social também difere da Semiótica Estruturalista da escola de Paris é quanto ao uso do termo ‘recurso’, que, nesta última, era tratado por ‘código’. Os sistemas semióticos eram considerados códigos: “conjuntos de regras para conectar signos e significados” (JEWITT e OYAMA, 2001, p. 134). Jewitt e Oyama (2001) argumentam que, atualmente, apenas algumas formas de comunicação visual, como o código de trânsito, funcionam à base de prescrições estritas; já outras, como desenhos infantis, baseiam-se na criatividade, em convenções e em exemplos. Nesses desenhos, não operam tais códigos. De acordo com Jewitt e Oyama (2001), o mesmo ocorre com a interpretação das imagens: há quem siga regras de interpretação, e há quem crie suas próprias interpretações e conexões intertextuais. Desse modo, têm-se, em diferentes contextos, diferentes tipos de ‘regras’ para o uso dos recursos visuais na produção e na interpretação. Vejamos isso nos seguintes exemplos:



Figura 12: “proibido estacionar”, prescrição estrita



Fonte: www1.dnit.gov.br

Figura 13: Representação de “Governo” segundo Quino



Fonte: <http://www.desventura.org/2008/11/tirinhas-parte-5-mafalda.html>



O percurso gerativo de sentido nos dois exemplos ilustra bem as diferentes perspectivas de representação dos significados; no primeiro, o significado é prescrito, não há negociação; já no segundo, o autor utiliza-se de conexões intertextuais que levam o leitor a focar na característica de Governo como uma instituição que pouco colabora com a sociedade, assim, com base na criatividade, as convenções sociais são discutidas.

Os recursos semióticos, segundo Jewitt e Oyama (2001), possuem significado potencial, um conjunto limitado de significados prováveis a serem ativados pelos produtores e observadores das imagens em determinado contexto social. Um aspecto central enfatizado pela abordagem Semiótica Social diz respeito à natureza dos recursos semióticos: eles são “produtos de histórias culturais e de recursos cognitivos que usamos para criar significados na produção e na interpretação de mensagens visuais e de outros tipos” (JEWITT e OYAMA, 2001, p.136). Na gramática do *design* visual, os significados potenciais desses recursos são mapeados em redes de sistemas (*system networks*) – forma de diagramação também derivada do trabalho de Halliday. Tais redes fornecem as ferramentas para a descrição das práticas de produção de signos. Jewitt e Oyama (2001) enfatizam ainda a natureza simbólica das representações e das relações promovidas pelos recursos semióticos: elas não são reais, e é justamente o fato de o significado criado por determinado recurso poder falsear a realidade que faz deste um recurso semiótico.

A descrição e a explicação de como, em domínios particulares, os recursos semióticos são usados é, como já foi mencionado, uma das tarefas semióticas apontadas em Jewitt e Oyama (2001). Todavia, o referido trabalho esclarece que a abordagem Semiótica Social da comunicação visual, no que concerne ao método de análise proposto na gramática do *design* visual, deve ser vista como ferramenta na pesquisa crítica e que seus recursos devem ser usados na formulação de questões, aspecto apontado também por Kress e van Leeuwen (1996). Jewitt e Oyama (2001) acrescentam ainda que, na prática, a Semiótica Social Visual deve ser aliada a outras teorias, como a teorias sociais, por exemplo, de forma a explicar os resultados das análises descritivas – exigência que igualmente é observada no presente trabalho. Feita essa advertência, Jewitt e Oyama (2001) defendem a efetividade do método no desvelamento de significados.

Na seção seguinte, apresentam-se estudos que utilizaram o método de análise proposto por Kress e van Leeuwen (1996).



2.3 Gramática do *design* visual: algumas aplicações

Em 2000, o já mencionado capítulo de Kress, Leite-García e van Leeuwen na coletânea *Discourse as Structure and Process*, editada por van Dijk, retoma os pressupostos do método proposto por Kress e van Leeuwen em 1996 para desenvolver modos de compreensão das características dos textos multimodais. O trabalho enfatiza sua afiliação à Semiótica Social, sua concepção da semiose humana, de toda e qualquer forma de construção de significados, como uma atividade social, que produz signos socialmente motivados. O foco do estudo são os modos semióticos verbal e visual, e, no caso desse último, focaliza-se a sintaxe visual. Após uma breve revisão de trabalhos que abordaram o visual em diversas áreas, Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000) procedem a uma explicação sucinta das categorias de análise da “semiótica social do estado de coisas no mundo representado”, da “semiótica social das relações sociais entre observador e imagem” e da “semiótica social do espaço visual”, as quais correspondem, respectivamente, às estruturas representacionais, aos significados interativos e à composição.

Meu foco nessas considerações é a teoria do discurso multimodal de Kress e Van Leeuwen (1996[2006], 2001), sobre a qual discorro ao longo deste capítulo. Nela, são desenvolvidos *conceitos multimodais* que podem ser utilizados em análises de textos produzidos com base em diversos modos de linguagem, de forma conjunta, sem que se pense separadamente em cada um deles. Os autores objetivam que se assumam a linguagem *como multimodal*, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos utilizados para sua constituição.

O capítulo de Kress e van Leeuwen na coletânea *Approaches to Media Discourse*, de 1998, editada por Bell e Garret, é outro exemplo de trabalhos feitos com base em Kress e van Leeuwen (1996). Tal capítulo parte de categorias propostas na gramática do *design* visual para apresentar um modelo de descrição a ser usado na análise do *layout*, o qual, segundo Kress e van Leeuwen (1998), vem se tornando o modo de estruturação de textos. O trabalho afirma que os modos semióticos podem se inter-relacionar de várias formas em um texto: os significados expressos por meio de imagens e aqueles expressos verbalmente, por exemplo, podem se equivaler, complementar-se ou mesmo se contradizer. Ferraz ([2005] 2009, p. 8) cita o seguinte exemplo de como um texto multimodal pode ter os significados expressos verbal e visualmente:



Figura 14: “Uma família brasileira”

Situações

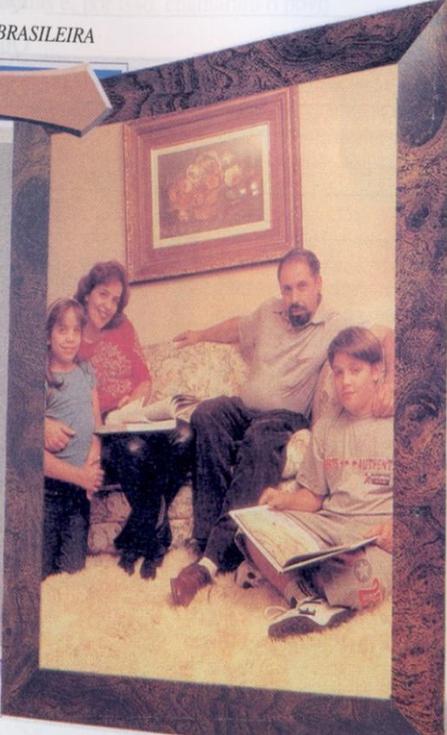
Depois de ler e ver o texto abaixo, responda às perguntas que seguem:

UMA FAMÍLIA BRASILEIRA

HOJE

Na foto à direita, Ricarte aparece com sua mulher e filhos

RENDA
A renda de Ricarte e sua mulher é de 4 500 reais por mês
URBANIZAÇÃO
Ricarte vive na capital, Belo Horizonte
MULHER
Rosângela, a mulher de Ricarte, é sócia e gerente do salão de beleza do casal
EDUCAÇÃO
Ricarte e a mulher querem que os filhos façam faculdade, dominem inglês e informática
LAZER
O casal visitou Miami, e os filhos, de 9 e 12 anos, já viajaram de avião



Veja, 30 de setembro de 1998, p.63.

Fonte: Henriques e Grannier (2001) In: Ferraz (2005, p. 95-96).

Nesse exemplo, Ferraz (2005, p.95-96) afirma que a construção da identidade de uma família brasileira é expressa de maneira complementar por meio da composição das duas modalidades verbal e visual, em suas palavras:

a escolha e a disposição de tópicos constituem pistas significativas, na parte escrita: no tema, categoria de Fairclough ([1992] 2001), demonstra-se o estabelecimento de padrão discernível na estrutura temática do texto por meio das escolhas dos temas das orações. Ao apresentar como informação inicial a renda familiar, a suposição subjacente a essa estrutura temática é de que há a intenção em se definir a identidade social da família brasileira por meio de sua classe social e de seu poder aquisitivo. Todas as outras informações subsequentes, o lugar onde moram, os negócios da família, as expectativas em relação à educação dos filhos e o tipo de lazer giram em torno dessa primeira. Na modalidade imagética, (...) observa-se a disposição da imagem à direita do texto escrito. De acordo com as categorias da gramática visual propostas por Kress e van Leeuwen, dentro da categoria do dado e do novo, o que está disposto à esquerda é considerado como “dado” ou já



conhecido, enquanto o que se encontra à direita representa o “novo” ou desconhecido do leitor. O texto escrito, portanto, é a informação antiga, que no caso pode estar ligada à ideia de entendimento gramatical das estruturas e não necessariamente conhecimento cultural, já que o leitor é o aluno estrangeiro. A imagem representa a informação nova e da mesma forma que acontece com o texto escrito exige leitura crítica, pois para responder perguntas sobre o texto, é usada como elemento de composição de significado.

Esse exemplo reforça como “desenvolver modos de análise que possam descrever adequadamente a relação entre o verbal e o visual e possam analisar de forma adequada significados expressos visualmente” (KRESS e van LEEUWEN, 1998, p. 187) traz benefícios para o trabalho com diferentes modalidades em conjunto.

Embora tais demandas venham sendo atendidas por trabalhos anteriores desenvolvidos pelos autores, o capítulo de Kress e van Leeuwen na coletânea *Approaches to Media Discourse*, de 1998, busca estendê-los e refiná-los, focalizando especificamente a análise do *layout*. Kress e van Leeuwen (1998), portanto, retomam os três sistemas de significação relacionados a este: o valor informacional, a saliência e a moldura. Para fins de exemplificação e da análise proposta no final do texto, utiliza-se a primeira página de diferentes jornais, de modo a demonstrar a relevância da abordagem “para os estudos críticos da mídia impressa e sua função na sociedade contemporânea” (KRESS e van LEEUWEN, 1998, p. 186). Os resultados apontam, em termos gerais, que as primeiras páginas de diferentes jornais “orientam seus leitores para o mundo” (KRESS e van LEEUWEN, 1998, p. 216) relacionam e conferem valores diferentes a gêneros e eventos distintos, o que é feito de forma particular por cada jornal. Além disso, a análise indica ser a mudança um aspecto característico do *layout* da primeira página.

O estudo de van Leeuwen (2005) é realizado com base na interface entre as abordagens de Kress e van Leeuwen (1996) e de van Leeuwen (1996). Afirmando serem essas “métodos complementares para a análise de como pessoas são representadas”. O trabalho aplica algumas de suas categorias à análise de imagens, de modo a identificar estratégias de racismo visual. van Leeuwen (2005) discute a concepção de Barthes, segundo a qual as imagens, por um lado, simplesmente reproduzem a realidade, estando, portanto, assim como esta, sujeitas à interpretação, e, por outro, reproduzem muitos objetos que trazem associações com sua origem, com valores e ideias a ela relacionados.

Para van Leeuwen (2005), essa concepção vincula o significado ao objeto e o desassocia do ato de significação, no qual tem papel crucial o produtor da imagem, bem como facilita, por



exemplo, a negação do racismo comunicado visualmente, uma vez que o atrela “aos olhos do observador”. van Leeuwen (2005) afirma, então, que é preciso mostrar que nem sempre as imagens mostram “o que é”, e, se elas fazem apenas alusões às coisas, é preciso explicitar o que é dito implicitamente. O autor parte de duas questões para analisar como as imagens representam pessoas:

- 1) como as pessoas são representadas?
- 2) como as pessoas representadas relacionam-se com o observador?

Para responder à segunda questão, van Leeuwen (2005) baseia-se no trabalho de Kress e van Leeuwen (1996), propondo a análise da distância social, da relação social e da interação social entre o observador e as pessoas representadas. A primeira questão é abordada à luz de categorias propostas para a análise dos modos de representação de atores sociais na linguagem verbal (van LEEUWEN, 1996), adaptadas para a análise de imagens. Assim sendo, van Leeuwen (2005) afirma que, no modo semiótico visual, pessoas podem ser incluídas ou excluídas da representação; se incluídas, podem ser representadas como envolvidas ou não em ações e, no primeiro caso, podem figurar como agentes ou pacientes.

Há também a possibilidade de as pessoas serem referidas de forma específica ou genérica, caso em que pode haver categorização cultural ou biológica. Além disso, as pessoas podem ser representadas individualmente ou em grupos e, nesse caso, pode haver homogeneização ou diferenciação. Jewitt e Oyama (2001) expõem as possíveis contribuições da Semiótica Social da comunicação visual e sumariza o arcabouço descritivo proposto por Kress e van Leeuwen (1996). Para exemplificar como esse arcabouço pode ser usado como ferramenta na pesquisa crítica, o trabalho retoma estudos que o fizeram, como os de Jewitt e Kress *et al.* (2001). São analisados materiais de promoção da saúde sexual destinados a jovens ingleses, de modo a verificar a representação visual da heterossexualidade masculina. Entre os resultados, destacam-se as constatações de que o material tem orientação fortemente heterossexual; simplifica a sexualidade masculina, representando o sexo para o homem como uma atividade física e como habilidade ou técnica a ser adquirida; e polariza os papéis de homens e de mulheres, o que enfraquece a ideia de compartilhamento, inclusive no que se refere à responsabilidade pela saúde sexual.

Kress *et al.* (2001) analisam os significados composicionais e a modalidade em uma espécie de relatório científico produzido por dois estudantes de onze anos, após terem feito uma observação ao microscópio. A instrução da professora era a de que, na parte inferior da página, os



alunos representassem visualmente o que viram e, na parte superior, relatassem verbalmente o que fizeram. A análise dos textos aponta para o uso de recursos do gênero com interesses distintos por cada criança e para expressões de cientificidade emergindo de forma diferente. Para cada uma, a imagem e a linguagem verbal mediaram a experiência de forma distinta e realizaram aspectos distintos do significado.

Já Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004), com relação ao aparato da Semiótica Social, analisam os significados de gênero social construídos por brinquedos que representam seres humanos. O trabalho afirma serem brinquedos artefatos multimodais, podendo ser interpretados como textos e como objetos destinados ao uso. Como textos, eles situam-se em discursos diversos e perpetuam ideologias. O significado dos brinquedos emerge, então, do sentido que lhes é atribuído pelos seus produtores e da forma como são usados pelas crianças.

Argumenta-se que, sendo um sistema semiótico, os brinquedos possuem o potencial de produzir significados ideacionais, interpessoais e textuais. Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004) analisam, então, o *design* de brinquedos para meninos e para meninas, as cores usadas em catálogos, além dos significados ideacionais produzidos por meio de textos relacionados àqueles. Os resultados apontam a existência de significados sexistas nas representações de homens e de mulheres em brinquedos destinados a meninos e a meninas.

No âmbito brasileiro, tem havido crescente interesse na utilização da Semiótica Social Visual como teoria e método de análise produtivos para a investigação de questões sociais. Da perspectiva da Linguística, cabe destacar Moita Lopes (2009), Carvalho e Magalhães (2009), Calil e Del Re (2009), Vieira (2007, 2008, 2010) e Ferraz (2007, 2008, 2009) como trabalhos com abordagem Semiótica Social da comunicação visual.

Aprofundar a Multimodalidade na área de Análise de Discurso Crítica – ADC significa assumir uma abordagem complementar – linguística e visual – nos estudos da linguagem, não mais de forma ilustrativa, mas de forma significativa com vistas a direcionar a atenção a “códigos dotados de um real significado polissêmico”, Almeida (2009, p.1). Nesse sentido, considero importante para os estudos discursivos o conceito de sistema de recursos semióticos que, de acordo com Baldry e Thibault (2006, p.18) é “um sistema de significados e formas possíveis tipicamente usadas para construir sentidos em contextos específicos”. Ainda nas palavras desses autores um sistema é “sempre uma abstração teórica de muitas e variadas instâncias”. Na prática,



isso significa dizer que um ato de abstração desse tipo é uma tentativa de reconstruir as possíveis formas e os seus padrões típicos de combinação em um dado sistema semiótico.

Em *Multimodal discourse: the modes and media contemporary communication* (2001), Kress e van Leeuwen objetivam descrever como as fontes da Multimodalidade permitem a realização do sentido de muitas maneiras e em diferentes níveis. Eles defendem que a linguagem multimodal pode significar em múltiplas articulações. Esses modos semióticos contam com uma multiplicidade de outros que significam à medida que eles contribuem para uma multiplicidade de níveis (*strata*) de articulações. Os exemplos de modos que eles descrevem no livro incluem linguagem, narrativa, modalidade escrita, gesto, arranjo espacial, imagens, cor, *layout*, só para citar alguns. Desse modo, abandonaram a ideia de que os diferentes modos semióticos nos textos multimodais têm tarefa predefinida e emoldurada.

Os autores defendem um enfoque multimodal para compreender todos os modos empregados por um grupo cultural, incluindo a língua escrita e a oral, uma vez que, em geral, a Análise de Discurso (AD) e a ADC concentraram-se no texto linguisticamente realizado. Segundo eles, o enfoque multimodal é uma saída de análise mais justa, pois tenta compreender todos os modos de representação social que entram nos modos com a mesma precisão metodológica que a AD ou a ADC são capazes de lançar no texto. Assim, o interesse não está na análise semiótica convencional, mas nas origens sociais e na produção dos modos e na sua recepção.

Quanto à importância do sentido em uma teoria multimodal de comunicação, as fontes da multimodalidade estão disponíveis em uma cultura e são empregadas para significar em um ou em todos os signos, em qualquer nível, em qualquer forma. No que a Linguística Clássica tem definido linguagem como sistema que funciona por meio da dupla articulação, em que a mensagem era uma articulação de forma e de significado. Os autores da Multimodalidade veem os textos multimodais fazendo sentidos múltiplos.

Os autores traçam os quatro domínios da prática na qual os sentidos são predominantemente realizados. No entanto, eles não veem essas camadas como sendo ordenadas hierarquicamente, como uma após outra. As quatro camadas são: a) *discurso*: são conhecimentos socialmente construídos (algum conhecimento) da realidade; b) *design*: maneiras de realizar discursos em contextos determinados; c) *produção*: é a articulação na forma material dos produtos; d) *distribuição*: reprodução dos produtos e dos eventos semióticos.



Em Kress, Leite-García e van Leeuwen (2000), a análise semiótico-social do texto multimodal parte de alguns pressupostos, que caracterizam os textos multimodais da seguinte forma:

- a) um conjunto de modos semióticos está sempre presente em toda produção ou leitura dos modos;
- b) cada modalidade tem suas potencialidades específicas de representação e de comunicação produzidas culturalmente, mas inerentes a cada modo;
- c) é preciso compreender a maneira de ler essas produções como coerentes em si mesmas;
- d) tanto os produtores quanto os receptores têm poder em relação aos modos semióticos;
- e) escritores e leitores produzem signos complexos que emergem do “interesse” do produtor;
- f) o “interesse” determina a convergência de um complexo conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais;
- g) o interesse em representações aptas e em uma comunicação efetiva significam que os produtores de signos elegem significantes (formas) apropriados para expressar sentidos, de maneira que a relação entre um e outro não resulte arbitrária, mas motivada.

Esses pressupostos norteiam uma teoria adequada para investigar modos multimodais contemporâneos a fim de permitir tanto a descrição de características específicas de uma modalidade em particular, como de suas propriedades semióticas gerais que permitam se relacionar de forma plausível com outras modalidades semióticas. Nesse sentido, cito Baldry e Thibault (2006, p.19) que, no intuito de investigar a produção de significados em sistemas semióticos diversos, lançam o “princípio de integração de recursos”, segundo o qual textos nunca são monomodais. Ainda descrevem a monomodalidade como sendo o resultado de certa forma de pensar separadamente, recursos semióticos distintos, abstraídos do uso, como existindo de sua própria maneira. Esse posicionamento me permite conceber textos de todos os tipos como sendo sempre multimodais, fazendo uso, ou combinando recursos de diversos sistemas semióticos de forma a apresentar o que os autores chamam de “aspectos gerais e específicos” de cada recurso empregado em sua composição.

Para pôr em prática o que esses autores tratam dentro da proposta da multimodalidade, apresento a seguir exemplos de como pensar recursos semióticos de forma separada pode simplesmente gerar uma leitura parcial dos sentidos de um texto, comprometendo diretamente a leitura multimodal, que esperamos desenvolver em um leitor crítico no mundo contemporâneo.



Baseada na afirmação de van Leeuwen (2005) sobre ser necessário explorar além do que está mais aparente nas imagens, ressalto o percurso a que o leitor é direcionado ao se deparar com textos imagéticos: o percurso do “não dito”. Nesse caminho de significações, o recurso da alusão, também presente em imagens, procura guiar o leitor ao “não dito” ou ao extralinguístico, que, por sua vez, deve ser ativado por meio do conhecimento de mundo do leitor. Para iniciarmos essa tarefa de análise multimodal, devemos nos ater a todos os recursos semióticos envolvidos nessa produção. É nesse ponto que retomo as duas questões lançadas por Leeuwen (2005) para analisar como as imagens representam pessoas, pois saber o que está concretizado nas formas eleitas como representativas do que se deseja significar pode nos trazer as respostas para tais questões:

- como as pessoas são representadas?
- como as pessoas representadas relacionam-se ao observador?

Em consonância à proposta de Kress e van Leeuwen (1996), abordo a primeira questão à luz de categorias propostas para a análise dos modos de representação de atores sociais na linguagem verbal. Essas categorias de análise, já descritas no capítulo 1 desta tese, citadas como norteadoras da análise do *corpus* nos capítulos seguintes, são, nesse momento, retomadas apenas para fundamentar a discussão teórica ora empreendida.

No exemplo muito significativo de texto predominantemente imagético, a charge, o tema em questão é a violência no Rio de Janeiro. Vejamos quais as implicações discursivas motivadas pela composição das modalidades verbal e visual empregadas neste texto.



Figura 15: Charge do “Cristo” de Carlos Myrria



Fonte: <http://www.renatovello.blogspot.com.br/>

Para demonstrar a proposta multimodal, proponho a re-apresentação nessa charge pela qual passa o personagem central. Discutir a representação de sintagmas em textos imagéticos promove a reflexão sobre o real significado de cada modalidade.

Aqui o monumento do Cristo Redentor, localizado no Rio de Janeiro, no Corcovado, provavelmente foi selecionado por ser um dos ícones mais reconhecidos internacionalmente do Rio e do Brasil já que foi eleito uma das novas sete maravilhas do mundo.

O monumento do Cristo, em sua forma original, passa por uma nova interpretação na visão do produtor deste texto, para reconstruir novos significados. Como podemos verificar visualmente:



Figura 16: Cristo Redentor original



Fonte: ww.googleimages.com

Figura 17: O Cristo na charge



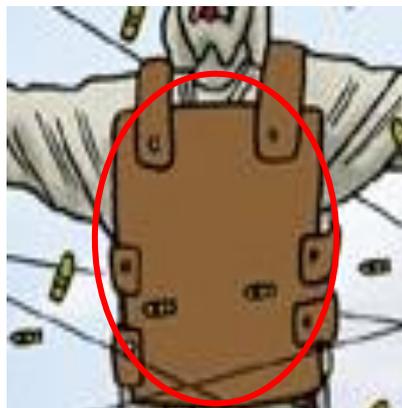
Fonte: <http://www.renatovello.blogspot.com.br/>

Na reconstrução de conhecimentos e crenças, é revelada, na charge, a situação que assombra o Rio de Janeiro: o perigo das balas perdidas durante os constantes confrontos entre traficantes e policiais nos morros cariocas. Essa realidade extralinguística é concretizada na nova expressão facial do Cristo, que, ao contrário da versão original de placidez, assume o ar de pânico.

De acordo com Kress e van Leuween (2001), os signos seriam uma *conjunção motivada* de significantes (formas) e significados (sentidos), *relacionada ao ato composicional*, ou seja, não existiria uma relação intrínseca entre ambos. Sua relação não seria arbitrária, mas *socialmente condicionada e mediada*. Destaco nessa charge, essa relação socialmente motivada em outro signo da modalidade visual: o Cristo Redentor vestido com colete à prova de balas, o que não deixa dúvidas sobre o quadro de violência a que o produtor do texto se refere.



Figura 18: sintagma visual da charge



Fonte: <http://www.renatovello.blogspot.com.br/>

Ressalto, nesse momento, os significados que as imagens centrais impõem aos leitores, esses significados se devem a como é vista a cidade do Rio de Janeiro: um palco de conflitos armados.

Como as categorias são empregadas com vistas à análise da distância social, da relação social e da interação social entre o observador e as pessoas representadas, é possível identificar outro ponto que reforça a constituição dos sentidos nessa charge: a convergência de significados na composição das modalidades verbal e visual. Faço aqui uma complementação sobre o teor da mensagem na modalidade verbal no título “A nova Paixão do Cristo” que remete a uma nova ideia sobre a crucificação, agora ocorrendo em meio as balas perdidas das quais o personagem central, o Cristo Redentor, pede salvação. Isso de acordo com Fairclough (2001), é intertextualidade que, em suas palavras, “tem importantes implicações para a constituição de sujeitos nos textos” (2001, p.170).

Nesse caso específico, a intertextualidade é manifesta, segundo a qual é necessário especificar o que os outros textos estão delineando na constituição do texto que se está analisando. Como o tema da charge é a violência no Rio de Janeiro, o título, bem como a própria fala do Cristo “Pai, se possível, afasta de mim essas balas” revela a pressuposição de que o leitor/observador conhece o discurso cristão por meio do célebre texto de Jesus Cristo “Pai, afaste de mim esse cálice”, no



episódio conhecido como “A paixão de Cristo”, aqui re-apresentada como “A nova Paixão de Cristo”.

Em continuação a essa análise, recuperando o que diz van Leeuwen (2005) sobre pessoas poderem ser incluídas ou excluídas da representação no modo semiótico visual, de maneira a serem representadas como envolvidas ou não em ações, na charge em questão, para representar as identidades sociais, foram escolhidas formas consideradas de conhecimento da maioria, para facilitar ao leitor/*viewer* o entendimento da mensagem veiculada, na qual o Brasil passa a ser visto como lugar símbolo da violência urbana que assola o mundo, já que as balas perdidas mostram que há um grande número de contraventores em uma de suas principais capitais. Todas essas pressuposições são polêmicas e ligadas a textos anteriores e revelam o caráter irônico típico da charge.

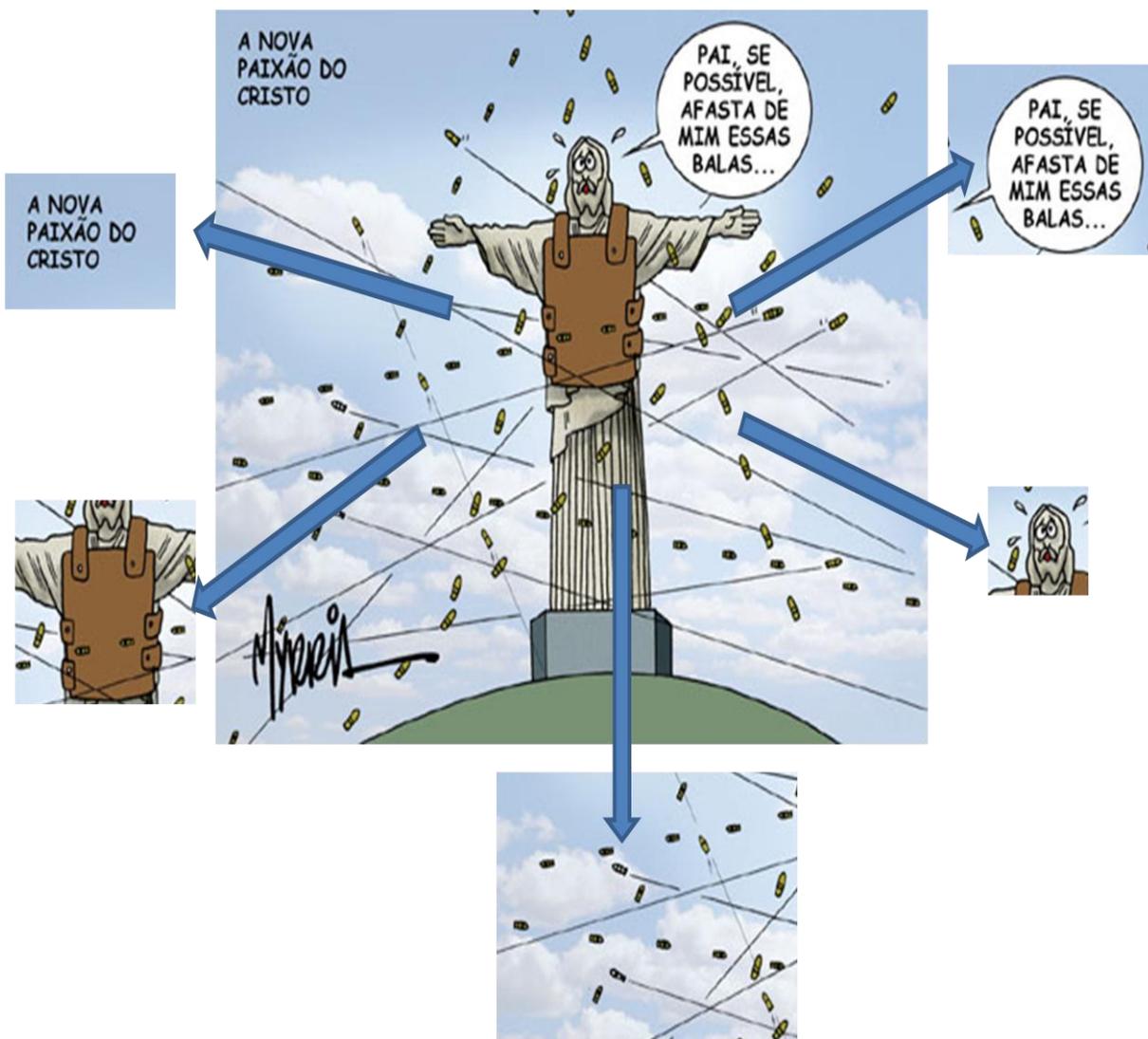
Para reforçar essas afirmações, mais uma vez, complemento minha análise dessa charge com Thompson (1995), com a fragmentação por meio do expurgo do outro, uma vez que há aqui a construção de um inimigo, que é o agente por trás das balas perdidas (bandidos, traficantes, contraventores me geral), e é contra ele que a sociedade deve resistir de maneira coletiva.

É nesse sentido que busco tratar de alguns parâmetros que podem ser levados em consideração quando da análise e da recepção de textos multimodais, e da maneira como essa análise pode ser feita. Além de importantes para a compreensão de um paradigma comunicacional relativamente recente, alguns dos conceitos utilizados aqui podem ser úteis para um trabalho a ser desenvolvido em sala de aula de segunda língua.

O conjunto da linguagem, da moldura e dos recursos visuais no texto analisado revelam os sistemas semióticos de significação e de representação atuando de maneira motivada, o que naturalmente desmistifica uma organização aleatória ou mesmo intuitiva em imagens, como disposto na figura seguinte:



Figura 19: Linguagem, moldura e recursos visuais



Fonte: <http://www.renatovello.blogspot.com.br/>

Perceber as imagens como um meio de comunicação menos especializado que o verbal, já que a leitura de textos visuais ainda é subestimada na escola, acaba produzindo, de acordo com Kress e van Leuween ([1996] 2006), iletrados visuais.

Assim como se aprende a ler e a produzir os textos verbais, possuindo uma gramática específica para tais processos, também é preciso aprender a ler os textos não-verbais, determinando algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los.



Quando se escreve um texto, são escolhidos os termos mais adequados e a ordem em que eles devem aparecer, produzindo determinado significado para leitores específicos. O mesmo processo ocorre na formulação de um texto não-verbal, no entanto, na maioria das vezes, o porquê de se escolher determinados elementos, cores e formas não é analisado. Partindo da concepção de que cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, e que juntos produzem o significado que se pretende transmitir, é preciso compreender que saturações de cores, planos e inclinações não são selecionados em vão.

Autores que propõem um aprofundamento nos estudos referentes aos textos não-verbais (DONDIS, 1980; KRESS e van LEEUWEN, 1996; HODGE e KRESS 1988; van LEEUWEN 2005; FAIRCLOUGH 2001, 2003; 2006; BALDRY e THIBAUT 2006; ROYCE e BOWCHER, 2007 entre outros) concordam ao dizer que o ver é entendido de uma forma menos complexa do que o ler. No entanto, o processo de ver uma imagem não deveria ser entendido de uma maneira automática: deve ser percebido como uma forma diferente, mas não uma forma menos complexa de leitura. Esses autores, que propõem uma forma de alfabetização visual, consideram que aceitamos o ver assim como o experimentamos, sem esforço nenhum. O que deve causar questionamentos, então, é a quantidade infinita de mensagens visuais recebidas de modo nada analítico e, menos ainda, crítico.

Os elementos não-verbais estão tão presentes nos textos quanto os verbais e representam diferentes significações que, muitas vezes, os leitores são incapazes de interpretar. Por isso a proposta de uma gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen (1996) surge como ferramenta para a análise de textos visuais, que pode ser útil tanto para a prática no que tange à construção destes textos, quanto para a análise crítica, em uma verificação dos significados que estão amarrados aos elementos e que podem ser interpretados.

Os argumentos e os modos de dizer são selecionados para que os sentidos depreendidos pelo leitor, com base no texto, estejam o mais próximo possível daqueles que partiram da mente do autor. Se essa é uma situação convencional em todos os textos que circulam no dia a dia, é possível indicar que essa seleção de elementos e de argumentos é ainda mais perceptível em textos multimodais.

Como exemplo disso, cito os textos publicitários que colocam anunciante e consumidor em uma situação de comunicação, que pode ser descrita como uma *quase-interação mediada* (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) porque o texto é produzido por um autor para muitos



leitores, não identificáveis; e é *mediada* já que não há contato face a face e a interação acontece unicamente por meio do texto. Esse aspecto torna ainda mais cuidadosa a escolha dos elementos que constituirão o texto, considerando que o autor não sabe quem será o seu leitor, e no caso de um equívoco no entendimento da mensagem, os meios para uma tentativa de correção são praticamente inexistentes.

Dessa forma a análise de textos publicitários possibilita a percepção de um paralelismo semiótico em que o foco é a integração dos significados representacionais, interativos e composicionais tanto no visual quanto no verbal para reforçar a ideia da mensagem a que se propõe defender e divulgar. A organização na distribuição das informações no layout dos anúncios envolve a análise do *design* das publicidades, além da exploração das imagens e do modo semiótico verbal, que constroem significados diversos. Nesse ínterim, as cores e a tipografia também devem ser exploradas, veiculando significados, estabelecendo maior interatividade e conexão no texto. A utilização das cores cria harmonia e coerência, ativa um potencial significativo que denota algumas idéias e atraem a atenção do leitor para determinadas informações.

Assim, conduzir o leitor a uma ação favorável ao anunciante exige estratégias de persuasão que permeiam tanto os elementos verbais quanto os não-verbais no texto publicitário multimodal. Essa tendência à mudança nos gêneros discursivos atuais se deve, em grande parte, às relações interdiscursivas, e esse ponto é muito bem lembrado nas práticas sociais globalizadas, como é o caso da publicidade. Machin e van Leeuwen (2007, p.125) em seu livro *Global Media Discourse*, assinalam que “a globalização linguística despertou muito das mesmas questões que a globalização midiática”. Cabe destacar os efeitos da interdiscursividade nas identidades sociais, em que o hibridismo genérico contribui para o hibridismo identitário. Algumas dessas estratégias que circulam entre os elementos verbais e visuais, produzindo múltiplas significações, podem ser facilmente verificadas, por meio da proposta da multimodalidade no seguinte texto publicitário:



Figura 20: Texto publicitário da China in Box sobre as olimpíadas de Pequim.



Fonte: www.blogcitarior.weblogger.com.br

Neste anúncio da *China in Box*, rede de restaurantes de comida chinesa, os elementos verbais e não-verbais, podem ser considerados poucos, mas em exame mais detalhado, revelam-se significativos e demonstram que o produtor do texto buscou representatividade máxima na escolha de sua composição. Ao optar pelas cores verde e amarela em conjunto com o nome “Felipão”, forma como era popularmente conhecido o técnico de futebol Luiz Felipe Scolari, treinador da equipe olímpica de futebol masculino nas olimpíadas de Pequim, o(s) autor(es) do anúncio constru(iu)iram os sentidos da mensagem veiculada. Para efeitos de análise, destaco o enquadre das formas simbólicas de acordo com Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), os sintagmas no centro de uma imagem são aqueles de mais importância e se estiverem acima são o que chamam de ideal, o desejo de conquista no futebol, já o que está abaixo é o real, no caso, a logo da empresa anunciante *China in Box*.



Ao verificar como essas modalidades envolvidas na produção do anúncio estão dispostas, verifico outro elemento significativo do texto: a intertextualidade realizada pelo emprego da sequência numérica “3-5-2” que se refere ao esquema tático adotado pelo técnico Felipão, pelo qual o número telefônico para entregas da empresa, o 0800, ganha nova roupagem. Se considerarmos o real teor da mensagem deste anúncio, poderemos verificar que se trata de nada mais que informar o número para pedidos em domicílio, mas, devido às escolhas realizadas para a produção do texto, revela-se a estratégia de persuasão adotada. São feitas referências às Olimpíadas de Pequim por meio de uma das figuras mais proeminentes da cena do futebol brasileiro, o técnico Luiz Felipe Scolari, o Felipão, em conjunto com as cores da bandeira nacional, o vocabulário típico do futebol, além do jogo de palavras na expressão “papar a china”. Essas escolhas de conteúdo revelam também estratégias da ideologia como a unificação por meio da padronização (THOMPSON, 1995), já que essas formas simbólicas do futebol brasileiro são adaptadas a um referencial padrão, a Copa do Mundo, e isso é proposto como fundamento partilhado pelo público alvo do anúncio e tido como aceitável em temas de troca simbólica.

Nessa perspectiva, para interpretar os modos semióticos em sua totalidade é improdutivo levarmos em consideração somente a língua escrita, pois um texto multimodal deve ser lido em conjunção com todos os modos semióticos de sua produção. Assim, um enfoque nas formas de representação e de comunicação estampadas nos textos multimodais pode trazer relevantes contribuições para estudos linguísticos e para o desenvolvimento de mídias no âmbito do ensino de línguas condizente com a era hoje vivenciada: a do argumento visual.

2.4 Primeiras conclusões das teorias trabalhadas

Conforme apresentado, neste capítulo, vejo o quanto o discurso multimodal vem ocupando espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas. Ressalto, assim, mais uma vez, a relevância da tese aqui defendida: **a sistematização de trabalho multimodal na composição de materiais didáticos como forma de favorecer a abordagem crítica de diferentes modalidades linguísticas normalmente empregadas no ensino de português como segunda língua**, pois lidar com diferentes modos semióticos em conjunto não pode mais ser uma tarefa intuitiva, deve sim ser sistemática, para que se explore o potencial de significação de cada modalidade.



Acrescento ainda que em vista da construção multimodal da linguagem, procurei descrever neste capítulo por meio de uma apresentação que não se encerrasse somente nos conceitos chave, mas sim na aplicação das propostas da Teoria da Semiótica Social aliada à Análise de Discurso Crítica em textos multimodais diversos, como essas teorias podem auxiliar no entendimento de modos distintos de linguagem funcionando em conjunto, já que assumo como premissa que a simples justaposição de múltiplos modos linguísticos não garante que estes estejam atuando como unidade textual.

Esses apontamentos finais servem também para introduzir os tópicos do próximo capítulo que é dedicado à análise de *websites*, sempre na perspectiva de que tecnologias digitais oferecem novas possibilidades de significação para textos e que essas possibilidades devem ser discursivamente fundamentadas na multimodalidade.

Ainda para incentivar a reflexão do tema tratado ao longo deste capítulo, bem como introduzir o tema do próximo, trago, nesse momento, um texto que questiona a distância entre o perfil do aluno de hoje e o perfil da escola.



Fonte: <http://tecnologiaeensino.blogspot.com/2010/04/resultados-obtidos-na-escola-estadual.html>



3

UM OLHAR MULTIMODAL SOBRE *WEBSITES* DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Figura 21: O mundo digital



Fonte:

<http://leituracritica.ning.com/profiles/blogs/o-papel-da-internet>

Neste capítulo, como sinalizado na apresentação, minha proposta é a de analisar dois *sites* voltados para o ensino de português para estrangeiros sob o enfoque das categorias de análise da Teoria da Multimodalidade. Início essa tarefa com breve reflexão sobre a aplicação de termos-chave da Multimodalidade para depois discutir o uso de computadores no ensino de segunda língua, os efeitos da Internet em larga escala e do *site* como gênero. Este último tópico não como foco de minha pesquisa, mas como forma de direcionar as etapas a serem desenvolvidas na análise, em uma espécie de mapa no qual me baseio e para construir o capítulo.

3.1 Recursos semióticos potenciais a serviço de tecnologias para ensino de segunda língua

Para atingir os objetivos deste capítulo, opto por me dedicar inicialmente a uma discussão pormenorizada sobre recursos semióticos e assim orientar a análise dos *sites* dentro da proposta da Semiótica Social. O registro feito aqui enfoca o impacto das práticas de linguagem de um dos maiores fenômenos da pós-modernidade: a Internet. Vale ressaltar que, para definir o que é pertinente observar para se chegar a um modelo de utilização e de desenvolvimento de mídias para o ensino de línguas, oriento-me em tarefas descritas por van LEEUWEN (2005, p. 3) sobre o que fazem os semioticistas:

1. coletam, documentam e sistematicamente catalogam recursos semióticos – incluindo sua história.
2. investigam como esses recursos são usados em contextos históricos, culturais e institucionais específicos, e como pessoas falam sobre eles nesses contextos – planejam-nos, ensinam-nos, justificam-nos, criticam-nos, etc.
3. contribuem para a descoberta e desenvolvimento de novos recursos semióticos.

Van Leeuwen (2005, p.3) esclarece ainda a natureza do conceito ‘recurso semiótico’ como termo-chave para Semiótica Social, originalmente definido por Halliday em seu entendimento da gramática de uma língua não como código, nem como conjunto de regras para produzir sentenças corretas, mas sim uma ‘fonte para produzir significados’ (1978, p. 192). Nesse sentido, ensinar uma segunda língua é o professor propor-se a trabalhar com gramática também em uma perspectiva que abranja modos semióticos como:

ações e artefatos que usamos para nos comunicar, mesmo que eles sejam produzidos psicologicamente – com nosso aparelho vocal; com os músculos que usamos para criar expressões faciais e gestos, etc. – ou por meio de tecnologias –



com a caneta, tinta e papel; com o hardware e software do computador; com tecidos, tesouras e máquinas de costura, etc.(van LEEUWEN, 2005, p.3)

Muitos desses exemplos descritos acima são tradicionalmente chamados de ‘signos’, acepção que reconhece a junção de forma e de significado, conceito proposto por Ferdinand de Saussure (1987[1916], p. 16) em sua muito famosa definição de semiótica como “a ciência que estuda a vida dos signos dentro da sociedade em que é concebida... e que chamarei de semiologia (do grego *semeion*, ‘signo’)” e igualmente fundamental para a Semiótica.

Apesar de reconhecer a importância do signo para os estudos iniciais da Semiótica, van Leeuwen (2005, p. 3) diz que é preferível o termo recurso semiótico, porque evita a acepção de algo pré-definido e não sujeito às mudanças acarretadas pelo uso. Para definir, assim, o material e as dimensões sociais como essenciais para a análise na perspectiva social, registra o que Hodge e Kress (1988,p.18) dizem sobre o trabalho de Voloshinov – um dos precursores da Semiótica Social – sobre a unidade da ‘*semiotic phenomena*’¹:

1. ideologia não pode ser divorciada da realidade material do signo.
2. signos não podem ser divorciados de formas concretas de intercurso social (vendo que o signo é parte de um intercurso social organizado, e não pode existir, como tal, fora dele).
3. comunicação e formas de comunicação não podem estar divorciadas de suas bases materiais.(VOLOSHINOV, 1973, p.21 *apud* HODGE e KRESS, 1988, p.18)

Sempre levando em conta as tarefas dos semioticistas, definidas por van Leeuwen e apresentadas anteriormente (coleta, documentação, catalogação, contextualização e planejamento de recursos semióticos), passo a tratar de um recurso semiótico de análise, a Internet.

¹ Aqui, preferiu-se manter o termo como no original em inglês para preservar a concepção ora trabalhada que é a da unidade analítica da Semiótica Social que rejeita a separação entre língua e fala, proposta por Saussure.



Desde 1995, quando começou a ser operada comercialmente no Brasil, a Internet representou uma fonte inesgotável de novos saberes (HASS, 2005, p.147). Hoje, o que se observa, é uma nova geração já nascida em meio a essa realidade digital e que espera encontrar esses recursos no próprio ambiente escolar. O que passa a ser desafio, portanto, é incluir no processo de ensino aprendizagem de segunda língua o uso de mídias capazes de trazer “o mundo” para dentro da sala de aula e nelas desenvolver toda a potencialidade de significação linguística por meio do entendimento dos efeitos de sentido das modalidades envolvidas em sua produção. Portanto, não se trata somente de ter computadores em casa ou em sala de aula, e, sim de utilizar mídias digitais para atender às demandas de ensino de segunda língua, não de forma intuitiva, mas de forma crítica e de acordo com seu uso potencial dentro das regras que regulam como recursos semióticos específicos podem ser utilizados.

Nesse ponto, vale ressaltar o que van Leeuwen (2005, p.4) diz sobre os recursos semióticos não serem restritos à oralidade, à escrita ou ao desenho. O autor afirma que quase tudo que fazemos pode ser feito de diferentes formas e como resultado permite, pelo menos em princípio, a articulação de diferentes significados culturais e sociais. Assim, a Internet revela-se como recurso semiótico por excelência, pois nela se concentram tanto mediadores de comunicação assíncrona², correio eletrônico e fóruns, como mediadoras de comunicação síncrona³, como as salas de bate-papo no ambiente *online*.

Nessa transposição de recursos do ambiente real (*offline*) para ao ambiente virtual (*online*), é que a

A Internet tem revolucionado o mundo dos computadores e das comunicações como nenhuma invenção foi capaz de fazer antes. A invenção do telégrafo, telefone, rádio e computador prepararam o terreno para esta nunca antes havida integração de capacidades. A Internet é, de uma vez e ao mesmo tempo, um mecanismo de disseminação da informação e divulgação mundial e um meio para colaboração e interação entre indivíduos e seus computadores, independentemente de suas localizações geográficas.

A Internet representa um dos mais bem sucedidos exemplos dos benefícios da manutenção do investimento e do compromisso com a pesquisa e o desenvolvimento de uma infra-estrutura para a informação. Começando com as primeiras pesquisas em trocas de pacotes, o governo, a indústria e o meio acadêmico tem sido parceiros na evolução e uso desta excitante nova tecnologia. Hoje, termos como nome@nomedeempresa.com (ou nome@nomedeempresa.com.br, no caso do Brasil) e http://www.nomedeempresa.comm (ou http://www.nomedeempresa.com.br, no caso do Brasil) são usados diariamente por milhões de pessoas.

Disponível em:

www.aisa.com.br/historia.html

² Os integrantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo para trocar informações.

³ Os participantes precisam estar conectados ao mesmo tempo para estabelecer a relação dialógica.



Internet promove também o processo de ressemiotização. Sobre esse conceito, Iedema (2003, p.1) fala da dinâmica transformativa inevitável de processos gerativos de sentido socialmente situados. O autor ainda acrescenta a necessidade de um ponto de vista de análise alternativo. Esse olhar alternativo favorece a lógica sócio-processual que governa como os significados materiais mutualmente transformam um ao outro e é a isso que Iedema (2003, p.1) se refere como sendo **ressemiotização**. A ressemiotização, como descrita por Iedema, está diretamente ligada à multimodalidade, que o autor assim define:

termo introduzido para destacar a importância da semiótica sem o foco somente no idioma em uso, mas em outras modalidades tais como imagem, música, gesto, e assim por diante. A onipresença da escrita passa a mito, em vista da expansão do som, do filme, da imagem, por meio da TV, do computador e da Internet, esta última, sem dúvida, subjacente à nova ênfase no interesse e na complexidade multissemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor. (IEDEMA, p.6)

Ainda sobre o fenômeno da ressemiotização, tão inerente às práticas textuais e discursivas da Internet, Iedema diz que: “se concebida como fenômeno pós-moderno ou como analítico emergente da orientação multimodal, está ligado à complexidade multissemiótica de uma construção ou de uma prática” (IEDEMA, p. 14) ainda acrescenta que a ressemiotização “refere-se ao como fazer mudanças de significado de contexto para contexto, de prática para outra prática, ou de um estágio de uma prática para a próxima”. A natureza desse processo define, assim, o que o autor chama de complexidade semiótica particular de representações ensejada pela origem e pelo surgimento da dinâmica dessas representações.

Pelas características específicas da Internet como recurso semiótico que desenha novas práticas, redefine comportamentos e ressemiotiza significados é que nesta tese eu a incluo no *corpus* para investigar como o processo de inserção de diversos recursos da Internet na sala de aula seja de língua materna, seja de língua estrangeira, seja de segunda língua, pode ser um diferencial em termos de ensino. Para tanto, torna-se imprescindível compreender como a lógica organizacional de diferentes mídias digitais possibilita a produção da língua alvo para uma comunicação autêntica em um processo de coconstrução de discursos.

Passo, agora à apresentação do que chamo de lógica organizacional de uma *webpage*, para compreendê-la como recurso semiótico no qual os propósitos de comunicação são definidos por



meio de princípios norteadores, os quais permitem um uso coeso dessa tecnologia, ao mesmo tempo em que as analiso como recursos semióticos assim entendidos.

3.2 A lógica organizacional da *webpage*

Baldry e Thibault (2006, p.103) lançam alguns questionamentos iniciais para a definição de *webpages*, os quais considero necessários para a análise desse recurso semiótico. Vejamos esses questionamentos:

1. Como podemos descrever um website?
2. *Webpages* são de fato páginas? Ou a ideia da página é apenas uma metáfora?
3. Como nós explicamos uma *webpage* em termos de recursos (fontes) e os tipos de significados que pessoas fazem?
4. E o que dizer da *webpage* como gênero?
5. Podemos descrever *webpages* em termos de diferentes gêneros?
6. Como podemos descrever uma trajetória particular para os recursos virtuais de um *website* específico como um todo?
7. E que técnicas de transcrição podemos desenvolver?
8. Como trabalham os *websites*?
9. Como isso nos leva de volta à noção de transcrição?
10. Em que extensão a transcrição fala por si mesma como a descrição de uma *webpage*?

É possível ver nessas questões, a existência de muitos pontos possíveis de início em uma análise de *webpages*. A abordagem por mim escolhida é a de traçar um panorama sobre a natureza dos *websites*⁴, por meio de alguns exemplos, para posteriormente discutir analiticamente dois *websites* detalhadamente, aplicando a técnica de transcrição multimodal e a análise de textos proposta por Baldry e Thibault (2006, p.103) em conjunto com as categorias de análise de Kress e van Leeuwen (1996) e a Hermenêutica de Profundidade de Thompson (1995), estabelecendo assim o tripé de análise para os *sites*.

Em consonância à proposta desses autores, e também para dar um direcionamento analítico que me mantenha no foco dos objetivos de pesquisa originalmente traçados, elejo o tipo

⁴ Em vários momentos serão empregados como sinônimos os termos *websites* e *sites* para designar o mesmo recurso semiótico, definido aqui como um conjunto de páginas harmonicamente interligadas, contendo informações, arquivos e documentos de uma entidade. O termo *webpage* se diferencia pela natureza de sua configuração, já que se trata das páginas subseqüentes à *homepage* de um *website*.



categorizado como *websites* informacionais, nos quais se incluem *websites* educacionais/instrucionais. Baldry e Thibault (2006, p.4) apontam que *sites* educacionais incluem objetos textuais implicitamente associados, ou, de fato, explicitamente ligados a outros tipos de *websites* informacionais (Ex.: museus, interesses especiais).

Os mesmos autores ainda dizem que a Internet é uma tecnologia especialmente boa em fundir entidades díspares, cruzando e rearranjando as fronteiras entre gêneros discursivos diversos, atividades sociais e domínios, e, como veremos a seguir, ao longo da análise, constantemente realocando e recontextualizando agentes e objetos que esperaríamos encontrar em determinado conjunto ou categoria e acabamos vendo-os em outros conjuntos e categorias inesperados.

Apresento descrição sucinta de *websites* no quadro a seguir:

Quadro 3: Tipos de websites de acordo com a atividade social

Exemplos de *Websites* informacionais:

1. *Websites* de entretenimento educacional, geralmente produzidos por grandes organizações (Ex.: Nasa), os quais conjugam entretenimento com função educacional;
2. Museus, livrarias, universidades e jornais;
3. Instituições e associações, sejam organismos internacionais (Ex.: Unesco), sejam sites governamentais (Ex.: relacionados a serviços consulares);
4. *Websites* pessoais: esses apresentam indivíduos e seus trabalhos, como músicos, estrelas de cinema, acadêmicos e assim por diante;
5. *Sites* de interesse específico (hobbies, receitas, animais e zoos);
6. *Websites* de compra e de serviços que incluem compras de a) mercadorias: livros, comida, e consumo/compra de b) serviços: aluguel de carro, passagens de avião e de trem, bancos, ingressos de teatro, shows etc.
7. *Sites* individuais de companhias, abrangendo desde o global (ex.: fabricantes de carro) até pequenos negócios (ex.: restaurantes de uma cidade específica).

Fonte: (BALDRY e THIBAUT, 2006, p.104)



Por essa natureza de alocação e realocação de formas, signos, modalidades é que a análise a ser empreendida coloca em separado *webpages* específicas, para possibilitar o tratamento adequado da natureza de diferentes recursos semióticos empregados e a forma como eles são usados para criar um *website* particular/específico. Mais uma vez, cito Iedema (2003, p.16) que pontua a ressemiotização, que se pode verificar na alocação e na realocação de recursos semióticos, não necessariamente se restringe a lidar com a reificação de significados, pois também se manifesta no que Bourdieu chama simplesmente 'esquema de transferência', um princípio que cria padrões em diferentes esferas da vida social.

Isso inclui o que Baldry e Thibault (2006, p.116) denominam de *trajetórias de leitura*, que são delineadas pelo conceito de trajetória assim definida:

O termo trajetória é usado nesse livro para se referir em particular aos percursos gerativos de sentido que são criados quando usuários de *websites* criam *links* de uma *webpage* a outra, de um *website* a outro, e assim por diante, quando eles navegam ou são autores de seus caminhos dentro de um *website* ou de um *website* a outro. Um percurso gerativo de sentido, nessa acepção, refere-se à *integração progressiva* ao longo do tempo de uso de recursos semióticos encontrados quando o usuário de um *website* progride de um objeto de link, um texto, uma *webpage*, um *website* a outro. A trajetória pode durar meros segundos ou minutos ou pode ocorrer em períodos de tempo muito mais longos, bem como ser construída e resumida em ocasiões de tempo separadas.

É nesse sentido que, do ponto de vista analítico, a noção de trajetória é empregada para reconstruir percursos de usuários em *websites* e investigar os princípios organizacionais de tais percursos como uma forma de **texto multimodal**. É também nesse sentido que Baldry e Thibault (2006, p.116) afirmam ser a trajetória uma espécie de gravação textual ou um traço da integração progressiva temporal de recursos geradores de sentido que o usuário de *website* pode encontrar, e isso é o que chamam de 'entextualização' da atividade gerativa de sentido do usuário de *website*. A análise multimodal nessa proposta parte do reconhecimento de aspectos denominados clusters⁵

⁵O termo 'cluster' refere-se ao conjunto local de itens, em particular em uma *webpage* ou página impressa. Os itens em um *cluster* específico podem ser visuais, verbais etc. São espacialmente próximos, definindo uma região específica ou uma sub-região da página como um todo. (BALDRY e THIBAUT, 2006, p. 31)



e *phases*⁶ que revelam em si pistas significativas sobre a natureza do texto analisado, apontando para padrões de uso e de escolhas de significação em diferentes textos.

Para traçar de forma fidedigna os percursos gerativos de sentido em websites, partirei das *homepages*⁷ de cada um para assim verificar como clusters e phases interligam-se às páginas subsequentes a elas relacionadas. É claro que outros pontos de início poderiam incluir discussões sobre as funções sociais e culturais de *websites*. E minha proposta de análise é certamente compatível com essas abordagens, mas minha preocupação maior está em saber como a função de recursos textuais de distintas formas cria *webpages* e, no processo, possibilita *distinguir uma webpage* de uma *página impressa* e de outros tipos de textos multimodais.

Fundamentalmente, também estou interessada na maneira como um usuário interage com uma *webpage*, e baseio minha análise em uma narrativa detalhada das funções textuais usada em *websites* específicos em vez de confiar em narrativas subjetivas de usuários específicos, isso para garantir a representatividade dos dados coletados.

Voltando ao ponto sobre diferença entre *webpage* e página impressa, retomo o questionamento:

O que é *distintivo* sobre uma *webpage* como um espaço de construção de sentidos?

Segundo Baldry e Thibault (2006, p.104):

Uma *webpage* é uma *unidade viso-espacial* exibida em uma tela de computador. Faz uso de recursos escritos como a língua e de recursos de representação incluindo uma justaposição espacial de objetos. A esse respeito, a *webpage* é similar à página impressa. Contudo, a *webpage* vai além da página impressa por sua natureza hipertextual e a ação potencial que esta proporciona.

Nesse ponto, é mister ver a *webpage* com um foco duplo: como unidade viso-espacial e como ação potencial. A *webpage* nesse sentido é híbrida, compartilhando características da página estática; e, por outro lado, também tendo um potencial dinâmico por ação; o usuário pode agir sobre a página e obter respostas de suas ações. Uma página impressa não pode ser dinamicamente reorganizada a menos que se pegue um par de tesouras para isso, por assim dizer, (BALDRY e

⁶ O termo 'phase', aqui mantido em inglês, refere-se à unidade básica de sequenciação textual e, portanto, de nível de organização global ou 'macro' de um texto. Segundo Gregory (1995, 2002, p. 316), uma *phase* é uma unidade de análise textual na qual se reconhecem modalidades semióticas combinadas para produzir um dado significado específico.

⁷ *Homepages* referem-se às páginas iniciais ou principais de cada *website*.



THIBAULT, 2006, p.104). É claro que a leitura de uma página impressa é uma forma de atividade ao mesmo tempo em que o texto escrito possibilita a criação de *laços indexicais* com atividades que o leitor pode desempenhar como consequência da leitura da página.

Outra característica da *webpage*, segundo (BALDRY e THIBAULT, 2006, p.105) é sua capacidade de se reorganizar. É possível, por exemplo, dentro de um *website* para crianças, mover fisicamente objetos ao redor. Exemplos disso incluem jogos, como os jogos de aventura, encontrados em um *site*. É possível também reorganizar a página fazendo seleções tanto ao passar o *mouse* sobre o objeto (conhecido como *rollover*), ao clicar no objeto (ex.: menus suspensos) como ao dar um clique duplo para selecionar um *link*. Exemplos dessa reorganização incluem:

- (1) uma mudança em parte da página na tela, por exemplo, a ativação de um vídeo (relacionado a uma reportagem, a um anúncio, ou a uma demonstração de um instrumento), ou um menu suspenso dando uma lista de cidades e de suas temperaturas em um dia específico;
- (2) a transformação de uma página inteira, ou ao menos de grande parte dela, como na produção de uma tabela de tempo;
- (3) acesso a uma nova página. Esta capacidade de reorganização está implícita em questões que listamos acima. Forneceremos respostas a essas perguntas a seguir.(BALDRY e THIBAULT, 2006, p.105)

Cumprida a tarefa de estabelecer a diferença entre *webpage* e página impressa, passo a discutir na próxima seção os conceitos de página e tela.

3.3 Página ou tela

Segundo Baldry e Thibault (2006, p.105): “a página impressa é uma unidade visuo-espacial de organização textual criada pelo traçado de *invariantes visuais* em uma superfície tratada como folha de papel”. Dessa forma, entendo que uma superfície fornece o suporte material para a instalação de padrões visuais e grafológicos que são dispostos na página como signos potenciais que podem ser interpretados nela ou por meio de atividades com as quais eles são integrados pelo leitor. Ainda segundo os mesmos autores, a página tem formas típicas de organização topo-inferior e esquerda-direita, que fornecem acesso aos seus significados potenciais pela especificação de possíveis trajetórias de leitura. Esse princípio organizacional



está em consonância com o que descrevem Kress e van Leeuwen (1996) em sua Gramática do *design* visual e determinam como o *framing*, princípio multimodal, pode revelar a configuração de uma trajetória de leitura que passa a ser um caminho preferido de integração das atividades de escaneamento visual com os significados potenciais propostos pela página.

Baldry e Thibault (2006, p.105) acrescentam que a página web claramente tem propriedades *pagey* que justificam o termo *webpage*. Por exemplo, a *homepage* de um *website* tem formatos organizacionais de topo-inferior e esquerda-direita que são comuns a muitas instâncias diferentes apesar de uma imensa quantidade de variações que se vêem no *design* de *webpages*.

Pelo mesmo motivo, as invariantes visuais que constituem uma página web são recebidas como padrões de luz em uma tela de computador, ao invés de ser traçada em uma superfície tratada. Além disso, a tela, diferentemente da página impressa, fornece possibilidades de projeção de movimento na forma de objetos que respondem quando neles clicados com o mouse, por animação e por vídeo. Dessa maneira, a página web tem propriedades que a fazem ser como uma tela de vídeo: a tela mostra objetos em movimento que o usuário pode ver de formas similares ao ver textos de vídeo em uma tela de TV.

A página web, portanto, tem propriedades de tela em adição às suas propriedades pagináveis. É importante, como discuto a seguir, dizer que essas propriedades de tela são também relacionadas a forma como cada página web é dinamicamente montada na tela pelo programa de computador. Essa característica da página web significa que diferentes textos, em diversas modalidades semióticas, tanto visual como auricular/auditiva, podem ser dinamicamente montadas como uma página web na tela pelo usuário de computador.

O caráter dual da página web – página e tela – como discutido até agora também se relaciona a uma terceira característica, exemplo: a página web como uma interface dinâmica e interativa entre o usuário do computador e as possibilidades do *website* como um todo. A página web que é dinamicamente montada e mostrada na tela do computador media as relações do usuário com objetos específicos com os quais o usuário pode interagir. Tais objetos influenciam o comportamento do usuário, que pode obter respostas deles. Além disso, a página web permite a um usuário fazer *links* com outros objetos, outras páginas web e outros *websites*. Nesta terceira perspectiva, a tela, segundo Baldry e Thibault (2006, p. 106) é:



1. Uma receptora de informações de fontes remotas;
2. Os meios de envio de informações para alvos remotos;
3. Um campo de possibilidades *on-screen* (imagens, objetos e assim por diante) com que o usuário interage e o qual media os pontos previamente mencionados 1 e 2.

Descritos os aspectos fundamentais que guiam a análise semiótica, dedico, a próxima seção à aplicação da proposta nos *websites* selecionados e suas respectivas *webpages*.

3.4 Análise do *website* ‘Livemocha’

Para facilitar a análise dos aspectos selecionados, seguirei a seguinte agenda de procedimentos:

- a) Apresentação do *website*;
- b) Apresentação da lógica organizacional da *homepage*;
- c) Análise da composição Espacial do Significado por meio da observância do sistema de valor da informação; do sistema de saliência e do sistema de *framing* e do real e ideal;
- d) Análise da trajetória de leitura da *homepage* para as *webpages* subsequentes por meio dos clusters e *phases* da *homepage*.

Segundo texto de apresentação constante na *homepage* do “Live Mocha”, ele é definido como: “A maior comunidade de aprendizado de idiomas *online* do mundo, oferecendo cursos de idiomas pagos e gratuitos em 35 línguas para mais de 9 milhões de membros em mais de 195 países ao redor do mundo”.⁸

Com esse alcance, o site em questão torna-se um recurso semiótico de grande representatividade, pois se revela um espaço de interação no qual *viewers*/usuários de *website* compartilham o interesse global na aprendizagem de línguas e creditam, a essa mídia, o papel de sala de aula para as tarefas propostas.

⁸ Texto de apresentação de *website* de curso de línguas, disponível em www.livemocha.com



Fala-se ainda nessa apresentação em “mundo faminto por novas competências linguísticas”, o que revela o objetivo do *website* que é de oferecer aos seus *viewers*/usuários “maneira mais acessível e atraente para aprender uma língua”. Aqui ressaltamos perguntas que direcionam esta análise:

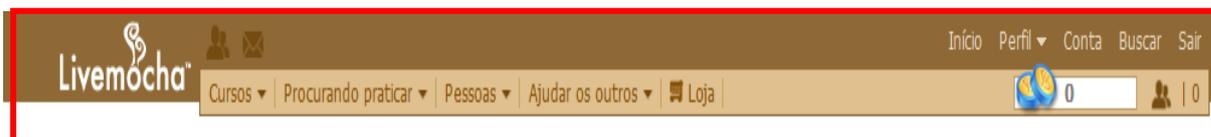
- o que torna este *website* mais atraente aos olhos dos usuários?
- que formas estão neles dispostas que possibilitam uma interação mais agradável que uma sala de aula presencial?
- como essa proposta pode ser agregada à sala de aula sem que se demarquem fronteiras de uso entre o ambiente *online* e o ambiente *offline*?
- o que um professor deve conhecer para explorar as possibilidades de significação nesse *website*?

Essas perguntas de análise levam em conta a proposta da Gramática Visual em que Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) advogam a necessidade de um letramento visual, na medida em que a comunicação visual está se tornando cada vez mais um domínio crucial nas diversas redes de práticas sociais das quais participamos, entre elas o consumo de comodidades abstratas e de informações públicas como as encontradas em websites. Por isso, “não ser ‘visualmente letrado’ começará a atrair sanções sociais. ‘Letramento visual’ começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no ambiente de trabalho”(KRESS e van LEEUWEN, 1996, p.3).

Passo a análise dos aspectos da homepage do Livemocha.



Figura 22: Homepage do website Livemocha



Sobre nós

Livemocha é a maior comunidade de aprendizado de idiomas online do mundo, oferecendo cursos de idiomas pagos e gratuitos em 35 línguas para mais de 9 milhões de membros em mais de 195 países ao redor do mundo.

O interesse global na aprendizagem de línguas está explodindo. Comércio, imigração e viagens são realizadas em todos os países e continentes como nunca antes na história humana. O resultado é um forte desejo compartilhado por pessoas ao redor do mundo para se comunicar uns com os outros e compreender as diferentes culturas. Não surpreendentemente, o tamanho da aprendizagem de línguas do mercado é estimado num surpreendentes US \$ 50 bilhões de dólares.

Em um mundo faminto por novas competências linguísticas, e acesso à Internet de banda larga e crescente adoção VOIP, nossa missão é fornecer uma maneira mais acessível, acessível e atraente para aprender uma língua. Livemocha permite que as pessoas em todo o mundo para ajudar um ao outro com a aprendizagem de línguas, e fornece a nossa comunidade, com oportunidades para aprender e praticar novos idiomas juntos.



Método de Aprendizado da Língua

8.5 milhões de membros do Livemocha apreciam nossa simples e eficaz abordagem do aprendizado de línguas: o jeito mais natural de aprender um idioma é com a ajuda de falantes nativos.

[aprenda mais >](#)

Fique conectado

Conecte-se com o nosso Blog ou as



PARTICIPANTE REPRESENTADO/PARTICIPANTE INTERATIVO: a foto remete ao participante representado que é ao mesmo tempo o *viewer/usuário do website* e portanto também desempenha o papel de participante interativo

“ O Livemocha proporciona aos estudantes uma aventura emocionante no aprendizado de idioma na forma de uma comunidade.

Mark Warschauer

Professor de Educação e Informática

Fonte: www.livemocha.com



A primeira observação analítica que faço sobre esse primeiro *website* diz respeito à categoria da multimodalidade proposta por Kress e van Leeuwen (1996): a categoria dos participantes. De acordo com essa categoria, temos dois tipos de participante: o representado e o interativo. O participante representado refere-se àquele que está presente na imagem e sobre o qual a mensagem é construída e o interativo refere-se ao leitor de textos imagéticos, portanto a quem a mensagem é direcionada.

No caso do *website*, há uma situação diferenciada. O participante representado e o interativo podem ser a mesma pessoa, uma vez que, ao acessar o ambiente do *website*, o *viewer/usuário* deve fazer o *login* e com essa ação, é direcionado à sua *homepage*. Isso significa que a *homepage* (página inicial) do Livemocha tem uma configuração que prevê especificidades de acordo com o *viewer/usuário*. De forma análoga, podemos dizer que o *viewer/usuário* ocupará a sua cadeira dentro da sua sala de aula virtual.

O espaço destinado à foto, localizado no canto superior esquerdo da tela do *website* será preenchido de acordo com a identidade de quem acessa o Livemocha e isso define tanto o participante representado como o participante interativo. Assim, ao mesmo tempo em que a pessoa que navega no Livemocha é o *viewer/usuário* é também representado no ambiente *online* por se tratar de um participante em torno do qual todas as ações previstas no *website* são organizadas, ou seja, é em torno do participante representado que as mensagens são construídas. Agora, passo a tratar com mais detalhes sobre como essas ações dentro do *website* podem ser realizadas.

Nas opções iniciais, em destaque, localizadas no *topo*, temos os seguintes componentes: cursos, procurando praticar, pessoas, ajudar os outros, loja, início, perfil, conta, buscar, sair.

Ao clicar em cada uma dessas opções, o *viewer/usuário* será direcionado a uma *webpage* subsequente que apresentará informações específicas sobre o que procura. Essa possibilidade de direcionamento mostra o que Costa (2005, p.172) diz sobre as mídias digitais não serem mídias de massa, em suas palavras:

cada usuário, ao fazer uso do seu computador, o utiliza segundo seu interesse e motivação, sem se processar o contágio típico de mídias analógicas. Além disso, cada acesso a um computador, a um programa ou a um site tem caráter único e performático – é aqui e agora.



O simples clique no mouse inicia uma “cascata semiótica”, definida por Baldry e Thibault (2006, p. 126) como: “uma espécie de narrativa de múltiplas potencialidades criada pela sinergia entre diversos gêneros multimídia, como a trajetória de hipertexto passa a revelar”.

Nessa óptica, o chamado “esquema de gênero” é definido por Baldry e Thibault (2006, p.117) como **ferramenta semiótica** que possibilita que apenas um dos componentes que interage com todos os outros componentes envolvidos na rede de atividades distribuídas faça surgir os textos desejados. Isso significa, entre outras coisas, que o viewer/usuário reconheça o percurso gerativo de sentido que determinado item lexical possibilita. Em outras palavras, nessa perspectiva, o gênero é definido como uma tecnologia com a qual o escritor interage no processo de criação de um texto e com a qual exerce sua própria gerência dentro do processo. Assim, a trajetória de geração de sentido de uma dada instância de um gênero como uma narrativa ou argumento deve passar por certo número de estágios em determinada sequência e deve atingir algum tipo de encerramento semântico. Vejamos isso textualmente:

Figura 23: webpage de ‘cursos’ do website Livemocha



Fonte: www.livemocha.com



Ao clicar com o mouse no componente “cursos”, o *viewer*/usuário será direcionado para os seguintes componentes: “meus cursos” e “matricule-se em um curso”, nesse ponto se ele já estiver estudando irá para o curso que já tiver escolhido, caso ainda não esteja matriculado, deverá matricular-se primeiro. Assim, revela-se o fechamento semântico esperado desse esquema de gênero, em outras palavras, há direcionamento lógico, não há escolhas aleatórias nesse percurso.

Vejamos outro exemplo desse fechamento semântico que resulta em algumas tarefas comunicativas, definidas por Nunan (1989, p.10) como:

uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto a atenção está principalmente focalizada no significado e não na forma.

Se entendermos o *website* como uma sala de aula virtual e que nessa condição deve prever a realização de tarefas com propósitos específicos, o usuário, que nesse momento, passa a assumir a identidade de aluno, é levado a selecionar entre os componentes que aparecem desse novo clique no mouse em “procurando praticar” entre: cursos de vocabulário, clipes de vídeo e áudio; *flashcards*; pratique escrevendo; pratique falando e jogos.

Figura 24: Cluster do website Livemocha



The screenshot shows the Livemocha website interface. A red circle highlights the 'Procurando praticar' dropdown menu, which lists the following activities: Cursos de Vocabulário, Clipes de vídeo e áudio, Flashcards, Pratique Escrevendo, Pratique Falando, and Jogos. A red box on the right side of the page lists these activities in a vertical list: CURSOS DE VOCABULÁRIO, CURSOS DE VÍDEO E ÁUDIO, FLASHCARDS, PRATIQUE ESCRREVENDO, PRATIQUE FALANDO, and JOGOS. The website header includes the Livemocha logo, navigation links (Início, Perfil, Conta, Buscar, Sair), and a search bar. The main content area shows a user profile for 'Beaquino' with a score of 0 and a progress bar. Below the profile, there are sections for 'Amigos' (0 Amigos) and 'Envios' (Meus Envios and Envios dos meus amigos).

Fonte: www.livemocha.com

Como exemplo de trajetória do *viewer*/usuário, temos o seguinte percurso possível: depois de clicar com o mouse em ‘procurando praticar’ entre as opções disponíveis, se escolher ‘pratique falando’, o usuário é direcionado à seguinte *webpage* para realização de tarefas para o desenvolvimento de sua oralidade:



Figura 25: Webpage ‘pratique falando’ do website Livemocha

The image shows a screenshot of the Livemocha website. At the top, there is a navigation bar with the Livemocha logo and links for 'Início', 'Perfil', 'Conta', 'Buscar', and 'Sair'. Below this, there are dropdown menus for 'Cursos', 'Procurando praticar', 'Pessoas', 'Ajudar os outros', and 'Loja'. The main heading is 'Francês Expressão Oral' with a subtext: 'Pratiquexpressão oral Francês com um dos exercícios abaixo. Seu exercício será analisado pela comunidade, deste modo você poderá obter retorno de Francêsfalantes nativos.' There is a language selector set to 'Francês'. A list of exercises is shown, each with a speech bubble icon and a title: 'Apresente-se', 'Descrevendo Pessoas', 'Descrevendo Objetos', 'Descrevendo Pessoas e Objetos', 'Descrevendo Pessoas e Objetos', 'Profissões', 'Descrevendo Pessoas e Objetos', and 'Descrevendo Objetos e suas Localizações'. To the right, there is a profile card for a tutor named 'Livemocha Revisão do tutor' with a photo and the text 'Obtenha recomendações da nossa equipe de tutores certificados do Livemocha!'. A red box highlights the list of exercises, and another red box highlights the tutor's profile card. A red arrow points from the tutor's profile card to a text box at the top right that reads 'Participante representado: tutor certificado pelo Livemocha'. A second red box on the right side of the page lists the exercise titles: 'Apresente-se', 'Descrevendo pessoas', 'Descrevendo objetos', 'Descrevendo pessoas e objetos', 'Profissões', and 'Descrevendo objetos e suas localizações'. A red arrow points from the 'Profissões' exercise in the list to this box.

Fonte: www.livemocha.com

Nesta tela, indico a categoria do participante representado (KRESS e van LEUWEEN, 1996), no caso, na figura do tutor credenciado pelo Livemocha, a quem o participante interativo ou *viewer*/usuário pode recorrer para buscar auxílio nas tarefas propostas, sobre as quais passo a discorrer. Aqui os textos que são gerados se referem às tarefas de produção oral que o usuário pode realizar. São de livre escolha os tópicos, mas todas as tarefas são de mesma natureza, o que revela, dentro da proposta de Baldry e Thibault (2006), um princípio organizacional que é



motivado de acordo com os conectivos de cada cluster, aqui entendido no grupo local de itens ora apresentados, cito como exemplos:

Figura 26: Exemplo de cluster no *website* Livemocha



Fonte: www.livemocha.com

Em complementação à análise de cluster, que, por definição, traça possíveis trajetórias de leitura em uma *webpage*, seja esta trajetória horizontal ou vertical, temos a opção de verificar algumas *phases* presentes neste *website*.

Para efeito de análise, vamos assumir a seguinte ação de um usuário: o clique no mouse em *flashcards* que abre a seguinte *webpage*, representada na figura 27, a seguir:



Figura 27: Análise de *phase* no website Livemocha

Crie Flashcards e ganhe tokens!

Os conjuntos de *flashcards* que você cria ajudam inúmeros membros a praticarem o idioma que estão aprendendo. Agora, todos os conjuntos de flashcards que você criou estão disponíveis para *download* em pdf por outros membros assim eles podem praticar em qualquer lugar – e a cada *download* realizado, você ganhará um token! Obrigao por ajudar os outros a aprender!

The screenshot shows the Livemocha website interface. At the top, there is a navigation bar with the Livemocha logo and various menu items like 'Início', 'Perfil', 'Conta', 'Buscar', and 'Sair'. Below the navigation bar, there is a banner with the text 'Learn New Languages Online' and 'Find Friends You Didn't Know were on Livemocha'. A blue box with the text 'Crie Flashcards e ganhe tokens!' is highlighted with a red circle, and a red arrow points from the text above to this box. Below the banner, there is a section titled 'Flashcards' with a description: 'Pratique o idioma aprendendo com os conjuntos de flashcards. Você pode revisar o conjunto ou responder a um questionário para testar seu conhecimento.' There are two buttons: 'Criar Novo Conjunto' and 'View My Flashcard PDF's'. Below this, there is a section titled 'Meus Conjuntos de Flashcards' with a table showing the user's own flashcard sets. The table has columns for 'TÍTULO', 'CARTÕES', 'ETIQUETAS', 'REVISÃO', and 'RESPONDA AO QUESTIONÁRIO'. Below this, there is a section titled 'Meus Conjuntos de Flashcards Favoritos' with a table showing the user's favorite flashcard sets. The table has columns for 'TÍTULO', 'AUTOR', 'CARTÕES', 'ETIQUETAS', 'REVISÃO', and 'RESPONDA AO QUESTIONÁRIO'. To the right of these sections, there is a sidebar titled 'CONJUNTOS DE FLASHCARDS RECOMENDADOS' showing recommended flashcard sets with their titles, languages, and ratings.

TÍTULO	CARTÕES	ETIQUETAS	REVISÃO	RESPONDA AO QUESTIONÁRIO
Não há conjuntos de flashcards				

TÍTULO	AUTOR	CARTÕES	ETIQUETAS	REVISÃO	RESPONDA AO QUESTIONÁRIO
Substantivos		4	Francês		
adjectives		50	Francês		

TÍTULO	IDIOMAS	REVISÃO
adjectives	Idiomas: Francês Português (Brasil)	477
francês inicio	Idiomas: Francês Português (Brasil)	239

Fonte: www.livemocha.com

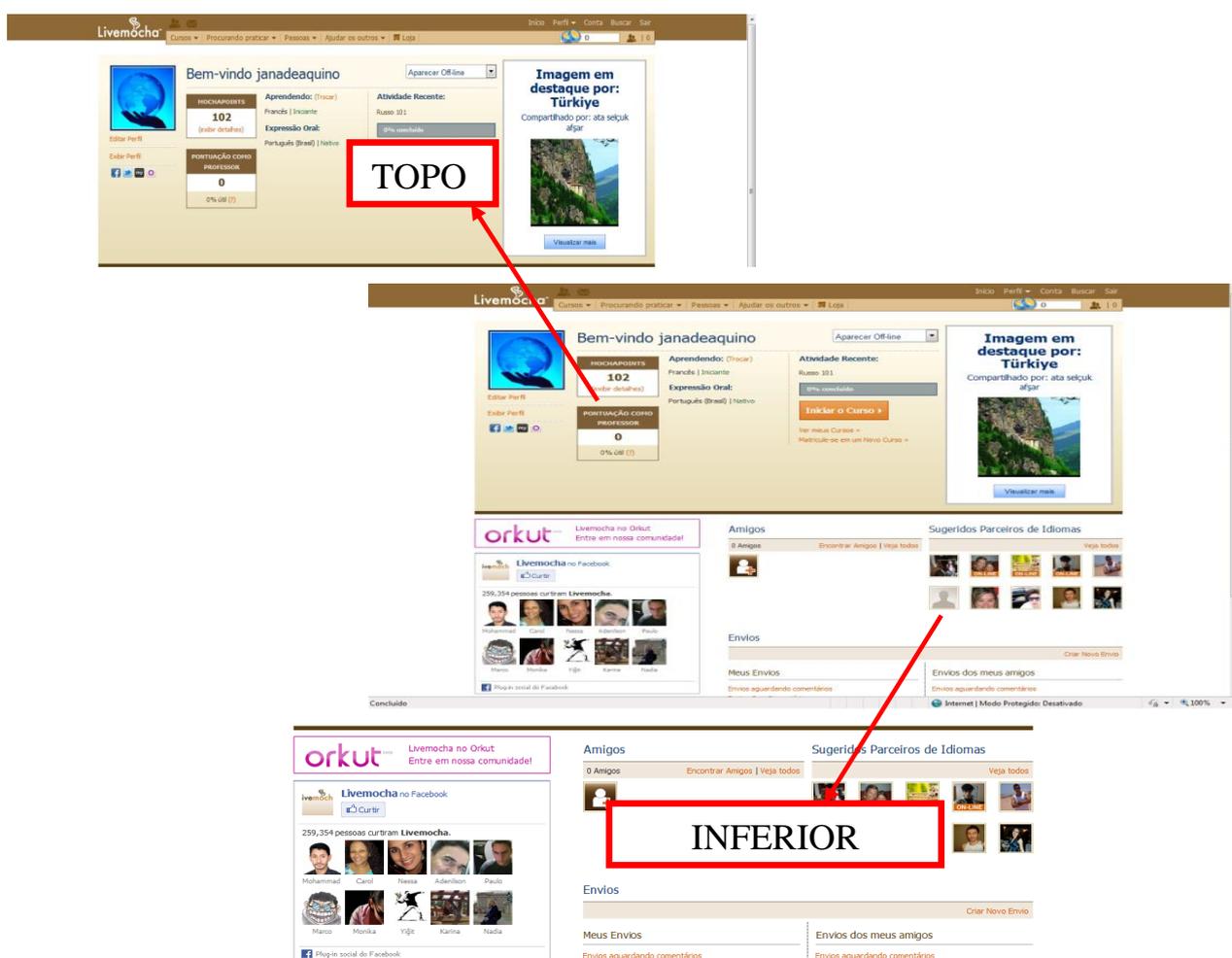
Aqui o texto destacado ao centro em azul marca a *phase* de orientação dessa parte da *webpage*, pois direciona o *viewer/usuário* a criar seus próprios *flashcards*, pontuando os benefícios dessa ação. Claramente, nota-se o momento de início e de fim dessa *phase* que, ao ser concluída, dá lugar à prática por meio de *flashcards*, tarefa a ser realizada já em uma nova *phase*. Ressalto

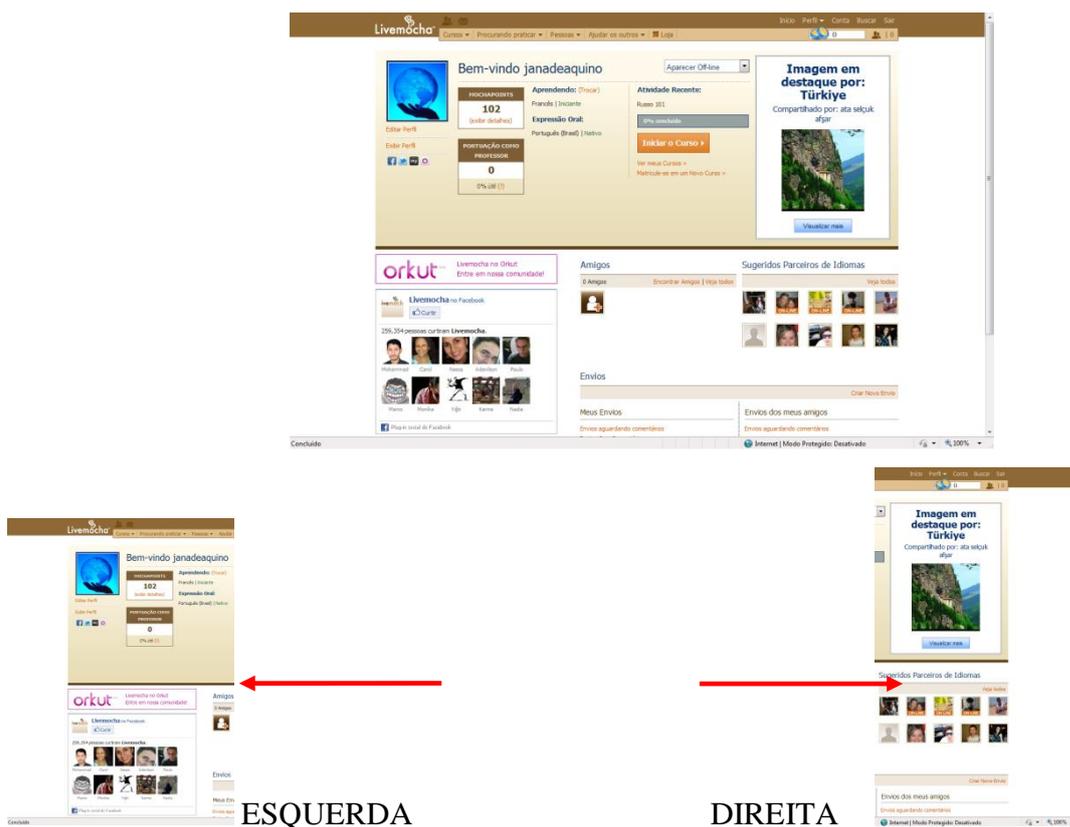


que esse percurso não é o único possível, mas é de grande relevância, já que é naturalmente orientado pela disposição dos sintagmas na tela.

Há ainda de se ter atenção, no que tange à trajetória, à própria lógica organizacional da *webpage*, que em seu *design* tem formas típicas de organização topo-inferior e esquerda-direita, que fornecem acesso aos seus significados potenciais pela especificação de possíveis trajetórias de leitura já identificadas no perfil do provável *viewer*/usuário, descrito na apresentação “sobre nós” constante na *homepage*, como interessado no ensino aprendizagem de línguas. Para verificar esse aspecto organizacional pontualmente, lanço mão da análise da Composição Espacial do Significado por meio da observância do sistema de valor da informação; do sistema de saliência e do sistema de *framing*. Vejamos textualmente:

Figura 28: Composição espacial do Significado no *website* Livemocha





Fonte: www.livemocha.com

Na figura acima, gerada com base na proposta de Kress e van Leeuwen (1996) sobre a composição espacial do significado, observo o **Valor da informação** que especifica o lugar dos elementos neste *website* dividido em **participantes**, na figura dos próprios usuários, representados por meio de sintagmas definidos pelo nome de quem acessa, exemplo: janadeaquino, localizado no topo; a rede social ORKUT de quem “curte” o Livemocha com um número considerável de participantes, pois 259.354 “pessoas curtiram **Livemocha**”, informação localizada na parte inferior à esquerda do *viewer/usuário*; e os “sugeridos parceiros de idiomas”, localizado na parte inferior à direita do *viewer/usuário*. Esses sintagmas, assim dispostos, passam a orientar algumas das ações dentro do *website* em termos de conexão entre si. Ao centro, ainda podemos observar que se localizam as ações mais importantes, pois os componentes referem-se ao aprendizado em si, ou às tarefas dos cursos de idiomas selecionados previamente.

Para corroborar o valor da informação, lanço mão da chamada **Saliência**, na qual os elementos (participantes e sintagmas representacionais) são produzidos para atrair a atenção dos *viewers/leitores* por diferentes graus, como realizadas por fatores como seu lugar em primeiro ou em segundo plano, tamanho relativo, contrastes em valor tonal (cor), diferenças de formas. Neste



website, é possível verificar que os contrastes de cor são evidentes no que se refere à foto do perfil de usuário; às “imagens em destaque” no topo à direita do viewer/usuário; aos atalhos para as tarefas propostas do curso, todas as informações apresentadas em cores diferentes do segundo plano do Livemocha, sendo portanto, as mais relevantes.

Ainda sobre a composição espacial do significado, cito o terceiro aspecto: *framing* (enquadramento). No caso, a presença de divisão de molduras (*frames*) é realizada por elementos que criam linhas divisórias, desconectam ou conectam elementos da imagem, compondo ou significando de forma conjunta ou não. Lanço mão desse expediente para destacar que o enquadramento favorece a disposição central das informações relevantes que em conjunto com o destaque de cores do primeiro e do segundo plano que favorecem um direcionamento de trajetória do *viewer/usuário* que, guiado pela relevância de certas informações, constrói uma cadeia de significação que o leva a realizar as tarefas propostas, tudo em prol de seu aprendizado da língua alvo.

Outros aspectos a serem considerados nesse website podem ser ressaltados por meio da aplicação da categoria do real e do ideal. Na composição visual, alguns elementos estão situados na parte superior e outros na parte inferior. O que está em cima é o idealizado, ou informação generalizada e o que está embaixo é o real, ou informação específica. No Livemocha, destaco essa característica na composição do espaço destinado à apresentação, em que encontramos um texto intitulado “Sobre nós”, como a posição ocupada por esse sintagma nominal é “em cima” ou no topo, isso passa a ser ideal, informação mais generalizada.

Já o cluster com exemplos do Livemocha “demo” e o cluster com o depoimento de um professor de educação e informática localizados embaixo ou no “bottom” são correspondentes ao “real”, ou informação mais específica, mais detalhada.

Vale ressaltar que o real e o ideal não se apresentam somente nesta tela, mas em toda configuração do *website*, visto que as informações mais generalizadas são dispostas nos clusters da parte superior, já as informações Específicas são dispostas em clusters subsequentes ou na parte inferior da página.



Figura 29: Análise do layout segundo o real/ideal no Livemocha



Fonte: www.livemocha.com

Na figura acima, em que destaca a disposição dos elementos constitutivos localizados na parte superior e na parte inferior, é possível verificar como a trajetória de leitura dos *viewers*/usuários pode ser direcionada do “interesse global na aprendizagem de línguas”, um referencial padrão, ao que o Livemocha tem de mais específico que é ser um ambiente de interação de aprendizagem de determinada língua alvo.

3.5 Primeiras conclusões da análise do LIVEMOCHA

A análise ora empreendida não pretende ser conclusiva em si, pois os recursos semióticos passíveis de observação são diversos, mas busca traçar um perfil do *website* com base em aspectos linguísticos e semióticos que levem ao entendimento da ideologia que perpassa os textos multimodais, levando em consideração as diversas modalidades presentes em sua composição para



que, assim, seja possível agregar esse conhecimento ao desenvolvimento de novos recursos semióticos no âmbito do ensino de segunda língua.

Retomo agora os questionamentos traçados como direcionadores dos objetivos de pesquisa para respondê-los com base na interpretação dos dados à luz das teorias selecionadas:

o que torna este *website* mais atraente aos olhos dos usuários?

Por meio da aplicação de técnicas de transcrição multimodal foi possível verificar que a disposição das formas/sintagmas nas *webpages* do Livemocha seguem o princípio de integração multimodal, segundo o qual as formas só atingem um fechamento semântico estando em conjunto. Isso não implica colocá-las todas em primeiro plano, mas distribuídas segundo princípios da composição espacial do significado que possibilitem o destaque às informações consideradas de mais importância, assim, as informações complementares são alocadas para o favorecimento daquelas que devem ter mais atenção.

Isso leva a afirmar que para chamar a atenção de seus viewers/usuários o LIVEMOCHA segue uma espécie de planejamento semiótico social para atingir seus objetivos de oferecer ao maior número possível de pessoas os seus serviços.

Que formas estão neles dispostas que possibilitam uma interação mais agradável que uma sala de aula presencial?

As trajetórias de leitura traçadas no LIVEMOCHA possibilitam a interação por meio de diferentes componentes como aulas com áudio, o contato com outros usuários sugeridos como “parceiros de idiomas”, de forma que o *viewer*/usuário não permanece em ‘contato’ somente com a máquina, mas sim a utiliza como meio de se conectar a outras pessoas que compartilham os mesmos interesses, de maneira análoga a uma sala de aula presencial em que os colegas estão ali para ‘aprender a mesma língua alvo’.

Como essa proposta pode ser agregada à sala de aula sem que se demarquem fronteiras de uso entre o ambiente *online* e o ambiente *offline*?

Por meio do conhecimento das potencialidades de significação de cada componente apresentado no *site*, o aluno que esteja em processo de aprendizagem/aquisição de uma segunda língua pode fazer uso desse recurso semiótico como complementação aos seus estudos.

O que um professor deve conhecer para explorar as possibilidades de significação nesse *website*?

De maneira similar ao aluno de línguas, o professor, ao conhecer as potencialidades de significação de cada componente apresentado no *site*, pode enriquecer as práticas de sala de aula por meio da utilização dos recursos disponíveis nesse recurso semiótico ou mesmo da criação de novos recursos que melhor atendam às demandas cotidianas do ensino de segunda língua.

3.6 Análise do *website* “Português no Planalto Central”

A exemplo do que foi feito na primeira análise deste capítulo, mais uma vez, traço uma agenda de procedimentos para garantir logicidade à análise dos aspectos selecionados para o próximo *website*:

- a) Apresentação do *website* “Português no Planalto Central”;
- b) Apresentação da lógica organizacional da *homepage* por meio da análise de cluster e alguns aspectos da composição Espacial do Significado;
- c) Análise da trajetória de leitura da *homepage* para as *webpages* subsequentes para contemplar a multiplicidade horizontal de trajetórias funcionais;
- d) Aplicação de categorias de análise linguística de Fairclough (2001) anteriormente selecionadas.

Esse expediente de análise deve-se ao que Costa (2005, p.173) diz sobre a característica multidirecional das redes digitais que:



distribuem as informações por fluxos (...) que se concentram em determinados nós. Esses fluxos, determinados por provedores, é que determinam as proximidades e as distâncias e não mais a geografia. Assim posso estar a milhares de quilômetros de distância de uma pessoa com quem jogo uma partida de xadrez pela Internet, mas muito próxima dela pelo interesse que temos em comum e por dividirmos um mesmo programa em rede.

Ainda para garantir que a análise esteja direcionada aos objetivos de pesquisa inicialmente traçados, proponho os seguintes questionamentos:

- que formas dispostas neste *website* possibilitam uma interação no ambiente *online*?
- há uma orientação rígida sobre a lógica organizacional de um *website* que limite as escolhas multimodais?
- a análise multimodal de *sites* deve seguir um expediente pré-determinado?

Como vimos já no primeiro website, a grande quantidade de imagens que hoje circulam nas diferentes práticas sociais colocou definitivamente a linguagem visual em posição de destaque. Textos em que a modalidade escrita predomina já compartilham espaço com textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição, o que provocou efeitos significativos nas características e formatos dos textos. Isso mostra a natureza dinâmica da comunicação na sociedade contemporânea, em que experimentamos diferentes modos de significar o mundo.

Para identificar quais os efeitos trazidos pela atuação de diferentes modalidades semióticas em conjunto no segundo *website*, tomo como base o que Kress et. al (2001), afirmam sobre a evolução da comunicação visual por meio de seu uso social em sistemas semióticos articulados ou parcialmente articulados. Os autores entendem que cada modo semiótico desenvolve-se enquanto uma rede de recursos interligados para a produção de signos. As alternativas selecionadas dentro dessas redes de significado podem ser vistas como traços da decisão do sujeito em produzir o significado mais apto e plausível em um determinado contexto de comunicação.

A *homepage* deste *website* tem peculiaridades que redefiniram o expediente de análise e que serão discutidos mais a frente, no momento apresento duas trajetórias de acesso ao texto de apresentação “conheça-nos” do “Português no Planalto Central”, *website* assim definido:



Figura 30: Primeira trajetória de acesso ao texto de apresentação⁹

Ao clicar com o mouse no mapa da Região Centro-oeste, o viewer/usuário verá que se trata de um link para outra *webpage* subsequente com o texto de “Conheça-nos”, que passará a ocupar a posição central na tela do site.

Conheça-nos

Por termos interesse em divulgar a Língua Portuguesa pelo mundo, decidimos construir esse site, pois nele poderemos apresentar pontos que dizem respeito principalmente à cultura do Centro-Oeste brasileiro, região em que se localiza a capital do país.

Somos estudantes do 7º semestre de Letras PBSL da Universidade de Brasília - UnB.

Português no Planalto Central

Turismo no Centro-Oeste

Região Centro-Oeste

Mato Grosso

Cuiabá

Mato Grosso do Sul

Campo Grande

Paraná

Paraguay

Uruguai

Brasil

DF

GOIÁS

GOIÂNIA

Buscar na Web por:

Powered by Google

Publicidade:

Desenvolvido por: **Juliana'S**

Português no Planalto Central - www.portuguesnoplanaltocentral.com.br - Desenvolvido e mantido por Juliana'S

Fonte : *website* de Rocha e Barbosa (2007)

⁹ Como dito no início desta tese, este site foi elaborado por alunas sob minha orientação no curso de Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua – PBSL, sigla utilizada ao longo das análises.



Figura 31: Segunda trajetória de acesso ao texto de apresentação

Webpage de “conheça-nos”

Em lugar de clicar com o mouse no mapa da Região Centro-oeste, o *viewer*/usuário poderá ir ao Menu, localizado à esquerda e clicar no item “Conheça-nos” que também o levará a mesma *webpage* subsequente com o texto de “Conheça-nos”, que passará a ocupar a posição central na tela do *site*.



Fonte: *website* de Rocha e Barbosa (2007)

O texto dessa tela define este *website* como um recurso semiótico de uso específico, pois traça claramente o perfil de seu usuário, interessado em conhecer não a Língua Portuguesa falada em oito países, mas sim o português do Brasil, o que pode ser inferido pela temática direcionada a um contexto brasileiro. Ao apontar para o interesse em divulgar uma língua no mundo, define-se



de forma específica o objetivo do usuário em potencial, analogamente ao que se observou no LIVEMOCHA, apesar de este ter alcance mais abrangente.

Desse modo, esta *homepage* exibe um alto grau de condensação semiótica, de acordo com Baldry e Thibault (2006, p. 128), característica comum a muitas *webpages*. Isso pode ser considerado em dois sentidos. Primeiro, há uma justaposição espacial de diferentes textos imagéticos, diferentes modalidades semióticas e diferentes tecnologias associadas na mesma página em um ambiente de tela que permite ao usuário interação e manipulação desses textos e dos objetos nele dispostos. Segundo, o conjunto dessas características passa a ser algo pertinente por determinar como o *viewer*/usuário poderá interagir nesse ambiente, e isso representa uma unidade, ou “o todo significativo”, apresentado por Baldry e Thibault (2006, p.129) nos seguintes termos:

O todo significativo que é criado em uma *webpage* particular não é definido somente pelo espaço físico da página na tela, ou pelo arranjo espacial dos elementos nesse espaço. Em vez disso, é definido pelas ‘relações funcionais semióticas de conteúdo’ e pelas ‘redes de relações’. Isso também é pertinente aos conteúdos da página impressa estática. A diferença reside no tipo e no grau das relações funcionais envolvidas. Mais do que uma hierarquia vertical de elementos e suas funções, baseada no critério de ‘justaposição espacial’ e ‘tamanho relativo’ a respeito do todo composicional, há também uma ênfase crescente na ‘multiplicidade horizontal de trajetórias funcionais’.

Assim, pelas características dessa *webpage* e, de acordo com o que definem os autores acima sobre o arranjo espacial, sou levada a considerar como fator de análise nesse momento as trajetórias que potencialmente relacionam os diferentes textos e objetos nessa *webpage* não somente de forma vertical como pontuado pelos autores, em uma abordagem que me levaria a analisar somente as relações de um objeto a outro, mas assumir uma análise que contemple também outras trajetórias, outras ações, outras conexões com outras páginas e *websites* e seus textos e objetos. Nesse sentido, Baldry e Thibault (2006, p.129) dizem que: “trajetórias desse tipo ordenam toda uma rede de conexões e interações que não podem ser definidas ou analisadas somente com base em uma hierarquia vertical ou de termos composicionais”.

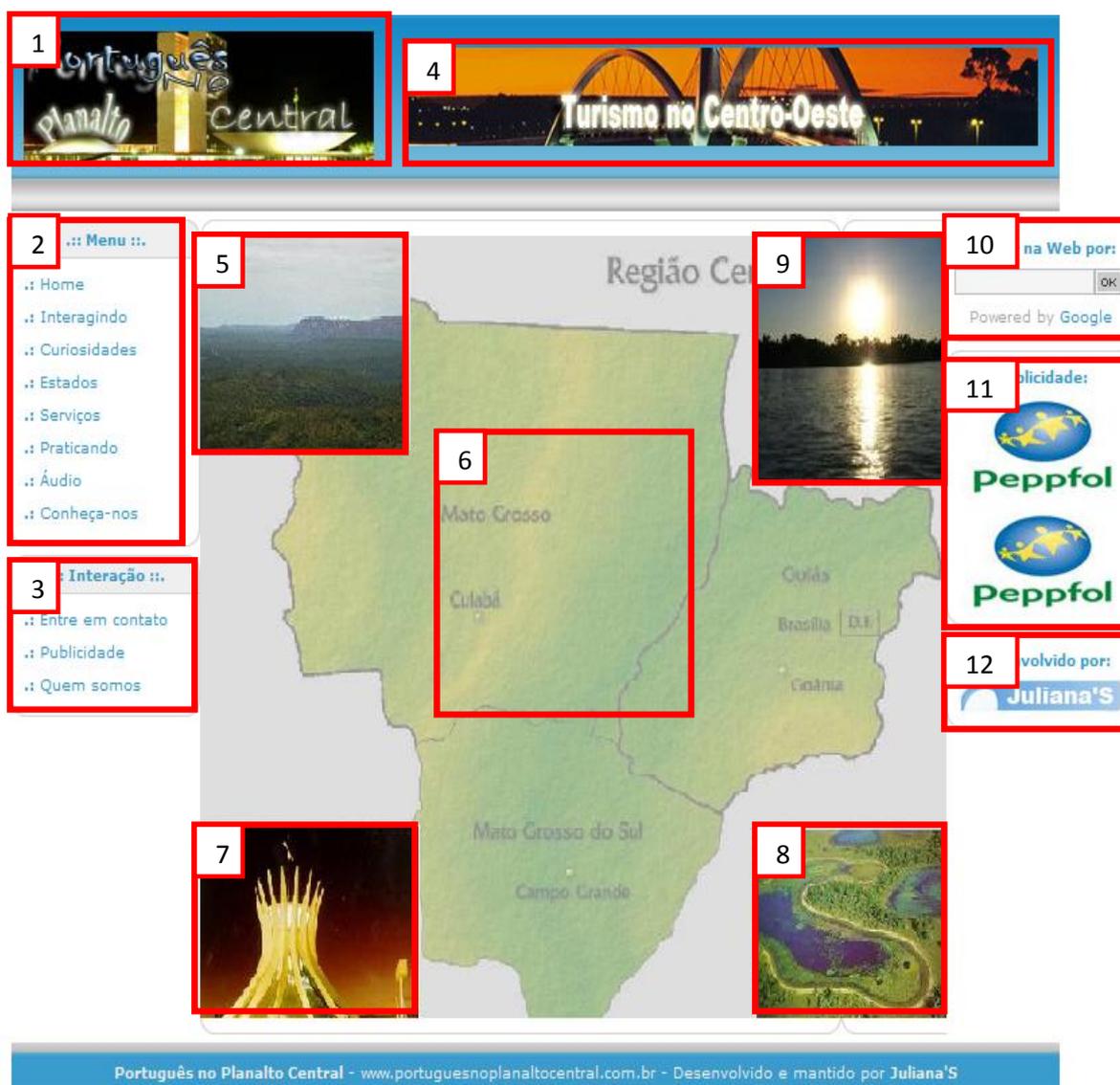
Esclarecido assim o expediente de análise ora assumido, parto para a análise da lógica organizacional deste *website* e, posteriormente dou continuidade à análise das *webpages* nele presentes.



Para a análise da lógica organizacional, lanço mão da análise de *clusters* proposta por Baldry e Thibault (2006, p.131) de forma esquemática com o intuito de contemplar de maneira plena aspectos da *homepage*.

Destaco visualmente 12 *clusters* presentes na *homepage* de “Português no Planalto Central”

Figura 32: “Português no Planalto Central” homepage – mapa de análise de *clusters*



Fonte: Português no Planalto Central (ROCHA e BARBOSA, 2007)



- Clusters 1 e 4: *Masterhead* refere-se ao nome do *website* como um todo (portal em si). O cluster 1 consiste, portanto, no papel que exerce o nome ‘Português no Planalto Central’ de situar esta *webpage* dentro do *website* como um todo. O uso das letras maiúsculas e sua posição na parte superior esquerda em primeiro plano em uma ‘posição superordenada’ diz respeito à *webpage* específica em questão. O cluster 4, por sua vez, também figura como um *masterhead* e consiste em uma chamada para o turismo na região Centro-Oeste, igualmente destacado em letras maiúsculas, localizado na parte superior central, é *link* para *webpages* subsequentes com informações sobre o Centro-oeste que servirão como insumo para o ensino do português como segunda língua, ao mesmo tempo que divulgam locais turísticos do centro do País.
- Cluster 2: os componentes deste cluster são definidos por itens lexicais que representam atalhos para *webpages* subsequentes com conteúdos sinalizados por cada um desses itens, estabelecendo assim uma ligação coesiva. Para exemplificar, cito o item lexical “Praticando”, definido pela forma nominal de gerúndio do verbo. Nesse item, ao clique do mouse, o *viewer/usuário* é automaticamente direcionado a uma nova tela em que se encontram textos com temas diversos sobre o Centro-Oeste, entre eles lendas como a ‘Onça da Mão Torta’, informações sobre ‘entes fantástico do Centro-Oeste’ e algumas festas populares da região como a Festa do Divino Espírito Santo. Sobre esses textos são propostas tarefas que visam ao desenvolvimento das habilidades comunicativas em português do Brasil:



Figura 33: análise do Cluster 2

The image shows a screenshot of a website. At the top, there are two banners: 'Português Planalto Central' and 'Turismo no Centro-Oeste'. Below the banners is a navigation menu with items like 'Home', 'Interagindo', 'Curiosidades', 'Estados', 'Simples', 'Praticando' (highlighted with a red box and an arrow), 'Áudio', and 'Conheça-nos'. To the right of the menu is a search bar and a 'Powered by Google' logo. Below the search bar are two 'Publicidade' sections for 'Peppfol' and a 'Desenvolvido por' section for 'Juliana'S'. The main content area, enclosed in a red box, is titled 'Praticando' and features an illustration of a person reading. The text in this area discusses legends and myths from the Centro-Oeste region, mentioning 'Onça da Mão Torta' and including a small illustration of a jaguar.

Fonte : *website* de Rocha e Barbosa (2007)

- Clusters 3 e 11: o cluster 3 tem como palavra de ordem a “interação”, sendo esta, portanto, sua principal ferramenta. É definido por uma trajetória horizontal, pois direciona o usuário para informações adicionais no item ‘publicidade’ que apresenta outro *site* de interesse para quem estuda português como segunda língua (PBSL), o do Programa de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas – PEPPFOL, localizado na Universidade de Brasília e em atividade desde 1990 sob a responsabilidade do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, parte do Instituto de Letras – IL desta universidade. Ressalto que este programa tem como público alvo definido os falantes estrangeiros que estejam em processo de aquisição/aprendizagem do português do Brasil, e como o *website* em análise foi desenvolvido para o mesmo público, o *link* de direcionamento para o PEPPFOL é coerente com os objetivos traçados. Já nos outros dois itens ‘Quem somos’ e ‘Entre e contato’ são apresentadas informações sobre as autoras do *website* e seus *emails*



de contato. O cluster 3 e o cluster 11 são inter-relacionados, pois compartilham um dos itens do Menu: "Publicidade". Aqui é um exemplo de composição de duas modalidades: verbal e não-verbal, que levam a informações sobre o PEPPFOL por meio de um *link* verbal no cluster 3 e no cluster 11 por meio de GIF¹⁰ animado, conforme podemos ver a seguir:

Figura 34: Análise dos clusters 3 e 11

The image shows a screenshot of a website with several red boxes highlighting specific elements. At the top, there are two banners: "Português Planalto Central" and "Turismo no Centro-Oeste". Below the banners is a navigation menu with items like "Home", "Interagindo", "Curiosidades", "Estados", "Serviços", "Praticando", "Áudio", and "Conheça-nos". A red box highlights the "Publicidade" item in the menu. The main content area is titled "Publicidade" and contains text about the PEPPFOL program. A red box highlights this text. To the right, there is a search bar and a section titled "Publicidade:" containing a GIF of two globes. A red box highlights this GIF. Below the GIF, there is a text box that says: "Ao clicar nesse cluster em forma de GIF, o viewer/usuário é direcionado ao website do PEPPFOL". A red arrow points from the GIF to this text box.

Fonte : *website* de Rocha e Barbosa (2007)

¹⁰ GIF (*Graphics Interchange Format*, que se pode traduzir como "formato para intercâmbio de gráficos") é um formato de imagem de mapa de bits muito usado na world wide web (www), quer para imagens fixas, quer para animações.



- Clusters 5,6,7,8 e 9: definidos por meio de imagens que chamo de ícones visuais, dispostos na parte central do *website*, levam o *viewer*/usuário a outras *webpages* já sinalizadas no próprio menu e mostram-se como alternativa de navegação diferenciada da utilizada nos itens lexicais. Nesse sentido, vale lembrar o que dizem Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) sobre os seres humanos produzirem e comunicarem significações em vários modos semióticos.

Ao apresentar essa alternativa multimodal de navegação, o *website* auxilia na formação de uma ligação coesiva de imagens e de itens lexicais em uma espécie de rede temática na qual as fotos de locais do Centro-Oeste passam a significar o mesmo que é sinalizado no Menu à esquerda. Aqui fica evidente como a proposta de investigação da Semiótica Social pode desenvolver o “fortalecimento” das pessoas comuns ao promover a incorporação de poder de discernimento a respeito do mundo multimodal, veiculados pelos meios midiáticos circulantes (VIEIRA, 2010, p.86-87).

Diferentes trajetórias de navegação, principalmente pelo uso de imagens como ícones visuais, transformam-nas em referências diretas ou indiretas da realidade física e social. Vejamos um exemplo dessa dinâmica: a ação de clicar na imagem da Catedral de Brasília leva o *viewer*/usuário a uma nova tela que traz informações específicas sobre o Distrito Federal. Apesar de haver a possibilidade de outra ação por meio do clique no item ‘estados’ do Menu à esquerda, a utilização da imagem da catedral de Brasília como *link* visual revela a importância deste ponto turístico dentro do Distrito Federal. Como a temática deste *website* é contextualizada na Região Centro-oeste, essa convergência de modalidades me leva a considerar aspectos da cultura do país por meio de suas nuances culturais regionais, abordadas nesse ambiente *online*.



Figura 35: Ligação coesiva do cluster 'imagético' 7

The image shows two screenshots of a website. The top screenshot displays a map of the Centro-Oeste region of Brazil, with states labeled: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Brasília, DF, and Campo Grande. A red box highlights a small image of a monument. The bottom screenshot shows the detailed page for the Distrito Federal, which is linked from the highlighted image in the top screenshot.

Português no Planalto Central **Turismo no Centro-Oeste**

...: Menu ...
.: Home
.: Interagindo
.: Curiosidades
.: Estados
.: Serviços
.: Praticando
.: Áudio
.: Conheça-nos

...: Interação ...
.: Entre em contato
.: Publicidade
.: Quem somos

Buscar na Web por: OK
Powered by Google

Publicidade:
Peppfol
Peppfol

Desenvolvido por:
Juliana'S

Português no Planalto Central - www.portuguesnoplanaltocentral.com.br - Desenvolvido e mantido por Juliana'S

Estados

Distrito Federal:

População: 2 043 169
Clima: Tropical
Relevo: Planalto
Vegetação: Cerrado
Economia: Prestação de serviços
Comidas Típicas: No Distrito Federal-DF, não há pratos típicos.
Detalhe histórico: Foi inaugurado em 1960 pelo presidente Juscelino Kubitschek como marco da ocupação do Centro-Oeste. Brasília, em que a sede do governo federal, foi projetada por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Ela é circundada por cidades-satélites, nas quais vive a maioria da população

Buscar na Web por: OK
Powered by Google

Publicidade:
Peppfol
Peppfol

Desenvolvido por:
Juliana'S

Fonte: website de Rocha e Barbosa (2007)



Figura 36: Ligação coesiva do cluster 2 com a *webpage* subsequente

The image shows a screenshot of a website. At the top, there are two banners: 'Português Planalto Central' and 'Turismo no Centro-Oeste'. Below the banners is a navigation menu with items like 'Home', 'Interagindo', 'Curiosidades', 'Estados', 'Serviços', 'Praticando', 'Áudio', and 'Conheça-nos'. The 'Estados' item is highlighted with a red box, and a red arrow points from it to the main content area. The main content area is titled 'Estados' and contains information about the 'Distrito Federal'. It includes a map of the Distrito Federal, a population count of 2,043,169, and various details about its climate, relief, vegetation, and economy. The text is highlighted with a red box. On the right side of the page, there is a search bar, a 'Powered by Google' logo, and two 'Peppfol' advertisements. At the bottom right, there is a 'Desenvolvido por: Juliana'S' logo.

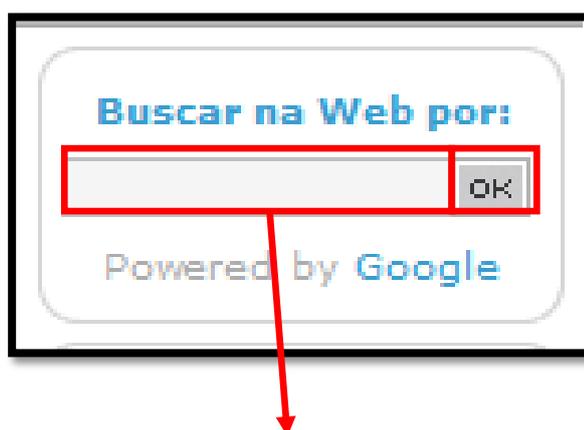
Fonte: website de Rocha e Barbosa (2007)

- Cluster 10: refere-se a uma ferramenta de busca na *web*, aqui alocada como forma de traçar trajetórias, outras ações, outras conexões com outras páginas e *websites* e seus textos e objetos por meio de palavras-chave a serem digitadas na caixa em branco e depois na palavra OK para assim iniciar a busca pretendida, isso demonstra o que Baldry e Thibault chamam de captação linguística superordenada, pois requer do *viewer*/usuário precisão na escolha lexical de sua busca sob pena de não atingir seu objetivo ao fazer uma seleção ou muito generalizada ou muito restrita. Essa característica pode ser explorada em ambiente de sala de aula de segunda língua como forma de tarefa, pois o professor, ao conhecer a potencialidade dessa ferramenta, pode requisitar de seu aluno/a a busca por determinada informação complementar previamente selecionada incitando o aluno/a pôr em prática seus



conhecimentos de vocabulário na língua-alvo. Vejamos na figura a seguir uma exemplificação desse procedimento:

Figura 37: Análise do cluster 10 – ferramenta de busca como fonte de tarefa para o ensino de PBSL



Exemplo de busca a ser sugerida como tarefa pelo professor de PBSL:

“Digite a seguinte expressão na caixa de busca: ‘imagens da festa do divino espírito santo’, selecione duas das imagens resultantes e relacione-as com passagens do texto apresentado em nosso *website*, traga para aula do dia (X) e apresente oralmente os resultados de sua busca.

Fonte: elaborado pela autora

- Cluster 12: refere-se a uma relação de complementaridade por meio do uso de duas modalidades, uma imagética, na figura da logo, e outra textual, por meio do item do cluster 3 ‘Quem somos’, estabelecendo, assim, uma relação de complementaridade de significação.

Para finalizar a análise do *website* “Português no Planalto Central”, passo à aplicação de categorias analíticas propostas por Fairclough (2001), a fim de reforçar a análise de aspectos linguísticos.



Quanto às **Condições da prática discursiva** neste *website*, específico as práticas sociais de produção e de consumo do texto, associadas com o tipo de discurso que a amostra representa (o qual pode ser relacionado ao gênero de discurso). Para isso são necessárias duas perguntas:

- a) O texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente?

Por se tratar de um *website* com duas autoras claramente apresentadas, é possível afirmar que sua produção é coletiva e seu consumo, por sua vez, também é coletivo, já que sendo um recurso semiótico na *web*, prevê vários processos de interação por meio de diferentes trajetórias e ações já descritas em cada uma de suas telas ao longo desta análise.

- b) Que tipos de efeitos não-discursivos possui essa amostra?

A esse respeito, destaco as propostas de abordagem de gêneros na sala de aula, descritas por Costa (2010, p.158) no que se refere às sequências didáticas. Costa cita que é comum encontrar manuais de ensino que apresentam sequências didáticas mais relacionadas à perspectiva de instrução do que a de aprendizagem. Esse tipo de expediente pode levar professores a assumirem uma prática restrita a comandos do que se “deve fazer e dizer”, mas que não contemplam de forma crítica e efetiva atividades sociais autênticas de uso da língua.

Nesse sentido, o *website* “Português no Planalto Central” mostra-se como uma alternativa de levar a efeito a utilização de gêneros para o ensino não só pelos textos de suas telas, mas pela sua própria natureza organizacional e contexto de uso: a *web*. Como recurso semiótico, o *website* é elemento provocador para tarefas que culminem na abordagem de gêneros presentes em práticas discursivas do cotidiano de uso da língua. Como efeito não-discursivo dessa amostra, temos em uma simples ferramenta de busca na *web*, apontada anteriormente na análise do cluster 10, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas discursivas da atualidade. Essa tarefa promove o trabalho com novos gêneros que podem ser encontrados como resultado dessa simples busca. Assim, o uso do *website* no âmbito do ensino de PBSL traz grandes benefícios para as práticas de sala de aula por meio da promoção de práticas sociais autênticas, junto às quais pode emergir um sistema de gêneros funcionando conjuntamente, como é sugerido por Bazerman (2005, *apud* COSTA, 2010, p.159).

Em continuidade à aplicação das categorias de Fairclough, dou lugar ao tratamento do **Tema** neste *website*. Ao tema corresponde a preocupação em verificar se há um padrão discernível



na estrutura temática do texto para as escolhas dos temas das orações. Os questionamentos que surgem são:

- a) qual a estrutura temática do texto e que suposições lhe são subjacentes?

Como foi possível ver ao longo da análise de cluster aplicada tanto na *homepage* do *website* como nas telas subsequentes, há uma estrutura temática direcionada a Região Centro-Oeste como fator gerador dos textos e das tarefas selecionadas. As suposições subjacentes dizem respeito, portanto, a diversos aspectos referentes a essa região do Brasil que servirão como insumo para tarefas tanto propostas no ambiente do *website*, como outras a serem propostas pelo próprio professor que se servir deste recurso semiótico em suas aulas de PBSL.

- b) os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

O mais importante sobre essa pergunta é ressaltar como a escolha dessa temática, já sinalizada desde o *masterhead*: Português no Planalto Central, mostra-se motivada pela ação de direcionar as trajetórias a serem percorridas dentro do *website*. Ao selecionar os temas referentes a uma das regiões do Brasil apenas, é possível traçar escolhas motivadas na construção de conhecimento linguístico contextualizado, em que o *viewer*/usuário interessado em aprender o PBSL é, em muitos momentos, levado a identificar elementos previamente descritos. Os aspectos linguísticos são assim abordados para construir generalizações sobre diferentes gêneros que englobam desde lendas a músicas dispostas no item “áudio”, por exemplo. Assim, a motivação também reside no interesse em prover não somente um suporte de atividades, mas apresentar uma abordagem que privilegia a visão dialógica da linguagem, em que se promove a interação no ambiente *online* para que posteriormente, em ambiente *offline*, esses *viewers*/usuários coloquem em prática seus conhecimentos da língua alvo com interlocutores mais próximos como o/a professor/a, colegas de estudo/de trabalho entre outros.

3.7 Primeiras conclusões da análise do *website* “Português no Planalto Central”

A exemplo do que foi feito no término da primeira análise, faço agora uma síntese baseada nos aspectos abordados na segunda análise de *website* orientada pelos questionamentos inicialmente traçados para esse segundo momento.



Que formas dispostas neste *website* possibilitam uma interação no ambiente *online*?

Ao fazer a análise de cluster (BALDRY e THIBAUT, 2006) em conjunto com as categorias da Gramática do Design Visual (KRESS e van LEEUWEN, 1996) e as categorias de análise de Fairclough (2001), foi possível identificar o que é assinalado por Baldry e Thibault (2006, p.27) sobre a configuração de textos multimodais como: “tipicamente feitos de partes de unidades geradoras de sentido pré-fabricadas ou que Bakthin (1986, p.60) denomina de ‘gêneros primários’ em sua distinção entre ‘gêneros primários e gêneros secundários’”.

O cluster 1, reconhecível como título e aqui chamado de *masterhead*, em uma combinação de slogan e logo, apresentado com letras estilizadas em conjunto com um dos símbolos da Região Centro-Oeste, o Congresso Nacional, é composto por itens comuns a folhetos publicitários, nos quais essas formas tipicamente anunciam o tema básico do texto e identificam uma empresa específica, uma associação ou um organismo internacional. Outras formas observadas na análise de cluster, como o MENU, também é tradicionalmente encontrado em restaurantes e mantém no *website* a característica original de listar itens disponíveis para escolha. Em contrapartida, também foi possível observar que o próprio cluster como menor unidade no *site* só ganha unidade de significado estando em um texto específico. Mas o que é comum a todas essas formas dispostas em clusters são os recursos textuais como imagens visuais, e redações/expressões como os itens lexicais do MENU. Essas combinações de recursos textuais nos clusters promovem, em muitos momentos, a interação do *viewer*/usuário no ambiente *online*.

Há uma orientação rígida sobre a lógica organizacional de um *website* que limite as escolhas multimodais?

Pela análise é possível afirmar que não, pois apesar de haver elementos fixos e comuns a diferentes *websites*, eles não são necessariamente dispostos da mesma maneira em uma lógica organizacional engessada. Essas diferenças de configuração de um *site* para outro requerem de internautas o reconhecimento do potencial de significação dos recursos semióticos empregados em



cada um. É isso que pretendo elucidar nesta pesquisa para assim culminar em uma proposta multimodal que oriente para o uso e o desenvolvimento de mídias digitais para o ensino de PBSL.

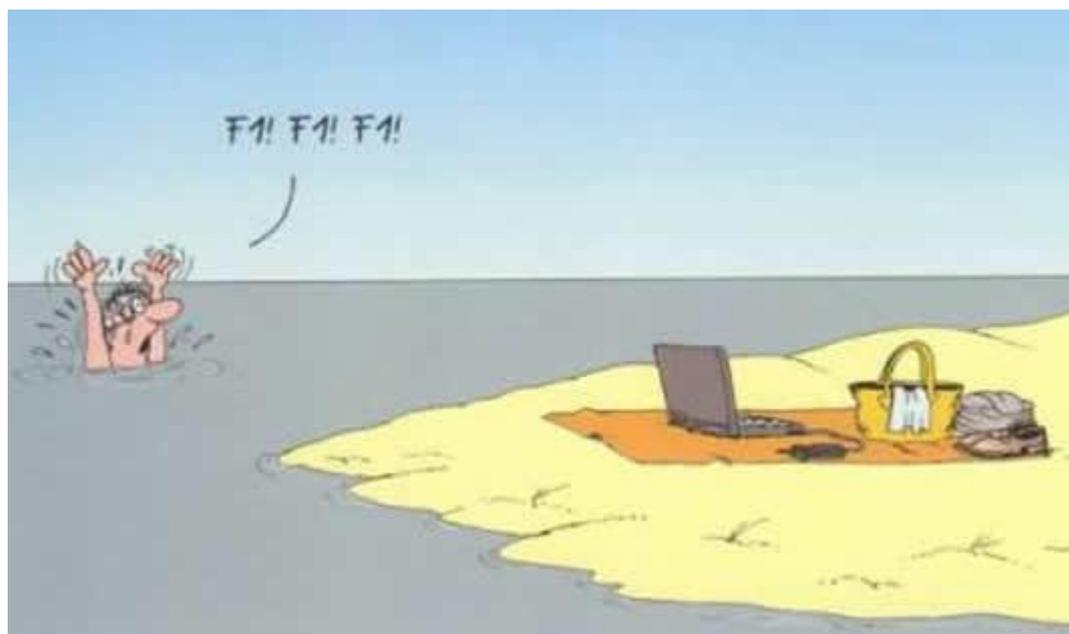
Sobre isso, ousou dizer que estipular limites para escolhas multimodais é equiparável a estabelecer limites para o universo. Essas escolhas são naturalmente ilimitadas e nascem da compreensão do caráter dinâmico e complexo da linguagem, fator determinante para a realização desta pesquisa.

A análise multimodal de *sites* deve seguir um expediente pré-determinado?

Para responder a essa pergunta, retomo os esclarecimentos sobre o expediente de análise do segundo *website* que não incluiu as mesmas categorias analíticas da primeira análise. A própria necessidade de rever alguns dos procedimentos revela a maleabilidade para a análise de *websites*, não de forma pré-determinada, mas de forma sistematizada. Há sim de se manter um direcionamento analítico para contemplar de forma plena os aspectos a serem observados nesse recurso semiótico, mas não em uma abordagem limitadora. Ao ter de rever procedimentos analíticos, fui levada a refletir sobre como a lógica organizacional revela como e o que deve ser observado no objeto de estudo, em um processo dialógico com a realidade investigada, o/a pesquisador/a deve ter em mente que a interpretação dos dados não parte de uma visão positivista, mas de uma abordagem que favoreça a reflexão crítica das teorias sobre o objeto de estudo. Essas tomadas de decisão fazem-se necessárias para a manutenção do caráter científico da pesquisa.

Dando continuidade à minha proposta de finalizar cada capítulo com um texto multimodal que seja elemento provocador de reflexão acerca das novas tecnologias, apresento a charge sobre os reflexos das tecnologias digitais no cotidiano moderno:





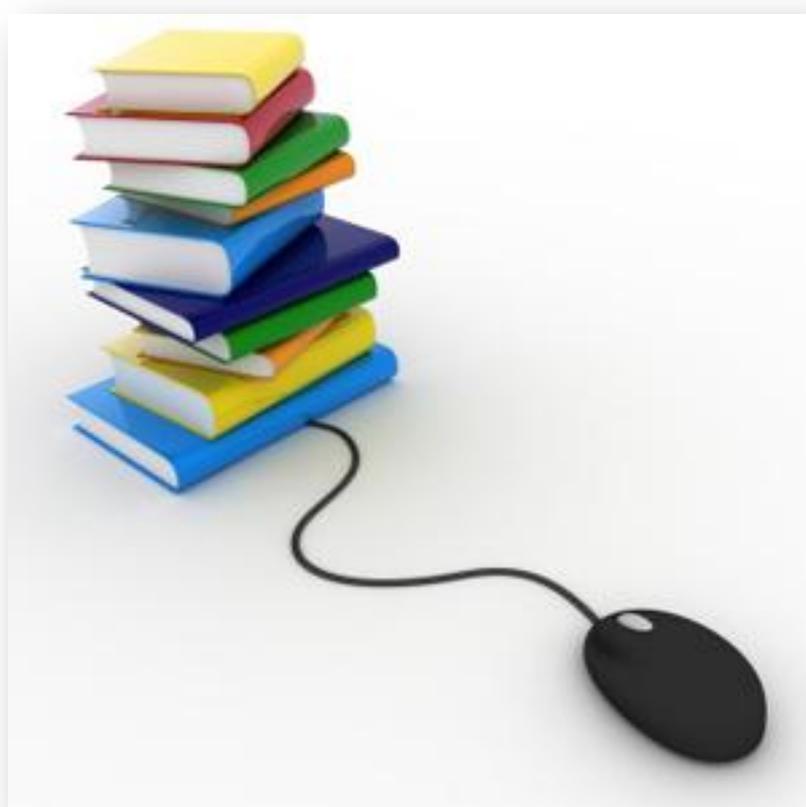
Disponível em: http://www.falemosportugues.com/siple/webs/palavras_iniciais_youtube_005.html



4

Aspectos multimodais para o ensino de PBSL: CD-ROM e Unidade Didática Multimodal em CD

Figura 38: “Bookaholic”



Disponível em: <http://www.pararascunhar.com/2010/05/eu-sou-bookaholic.html>

Neste capítulo, meu objetivo é analisar duas diferentes mídias digitais: um CD-ROM e uma unidade didática em CD, ambas voltadas para o ensino de PBSL. Essa análise é necessária para gerar subsídios que componham um referencial de elaboração de mídias para o ensino de segunda língua, como proposta de contribuição social a que uma pesquisa de doutorado se destina. Ainda acrescento que a análise de recursos semióticos diferentes colabora para o entendimento do chamado princípio de integração multimodal, que, entre outras coisas, possibilita que novas tecnologias sejam integradas a outras já existentes.

Para mostrar como a compreensão sobre o princípio de integração multimodal é pertinente para a elaboração de referencial de operacionalização de semioses verbais e não verbais em diferentes textos, mídias etc, faço antes uma apresentação sobre cada mídia a ser analisada, destacando suas características para, assim, aplicar as categorias de análise multimodal em cada uma.

4.1 O CD-ROM: definição e aplicação ao ensino de segunda língua

Para traçar um panorama sobre os reflexos de tecnologias no ensino de línguas, recupero o que Costa (2005, p. 19) afirma sobre o papel da escrita nas sociedades humanas:

a escrita revolucionou os processos de conhecimento introduzindo novas práticas de refletir, de expressar ideias e de fazer circular informações. Tudo isso fez dessa tecnologia um importante recurso de inserção social e de acesso à cultura.

Somos hoje resultado dessa grande revolução promovida pela escrita no que tange à representação gráfica do mundo, assim não é à toa que outros processos tecnológicos trazem consequências diretas para a configuração da linguagem escrita que há muito vem compartilhando a função de circulação de informações com outros recursos semióticos. Se o advento da escrita deve ser considerado como uma grande primeira revolução em termos de significação, também o é a revolução audiovisual que emerge de uma cultura planetária da imagem em que as pessoas estão inseridas, (COSTA, 2005, p.20). Essa segunda revolução foi promovida pela informática, definida por Costa (2005, p.21) como:

ciência e tecnologia responsável pelo desenvolvimento dos processos novos de produção da imagem, não só aqueles mais conhecidos e populares, referentes aos meios de comunicação e à cultura de massa, mas também aqueles introduzidos na indústria, no comércio e na ciência.



Dessa forma, a existência de diversas mídias digitais faz com que nossas opções de escolha fiquem sujeitas ao conhecimento dos recursos em cada uma empregados. Para tanto, é importante observar quais objetivos essas mídias diversas melhor atendem e assim poder fazer escolhas linguísticas acertadas para o desenvolvimento e para o uso delas.

Neste capítulo, como a análise tem foco no CD-ROM, cabem alguns esclarecimentos sobre essa mídia, que hoje faz parte de várias práticas sociais que envolvem desde uma sessão de cinema entre amigos em sua própria casa até um curso completo de línguas, ponto sobre o qual discorrerei mais adiante, no quadro a seguir uma breve definição sobre o CD-ROM como unidade de armazenamento:

Quadro 4: Dispositivos de armazenamento

Dispositivos de armazenamento

É um dispositivo capaz de gravar (armazenar) informação (dados). Essa gravação de dados pode ser feita virtualmente, usando qualquer forma de energia. Um dispositivo de armazenamento retém informação, processa informação, ou ambos. Existem vários dispositivos de armazenamento como o CD-ROM:



Fonte: <http://aplicinfo.blogspot.com/2010/11/dispositivo-de-entrada-entende-se-por.html>



Por definição, o CD-ROM “é um tipo de disco óptico cuja sigla significa **Compact Disk - Read Only Memory**” (WILLIAMS, 1996, p. 59). Inicialmente, foram feitos para armazenar programas de televisão, porém foram utilizados para computadores como dispositivos de armazenamento de dados. Na atualidade, existem no mercado três tipos de mídias de CD, sendo estes o CD-ROM, o CD-R e o CD-RW

No quadro a seguir, apenas para fins ilustrativos, farei uma apresentação sucinta das diferenças entre essas mídias, com o propósito de destacar aquelas de maior interesse para a pesquisa, as do CD-ROM, pois acredito que as padronizações nela adotadas têm reflexos diretos nos processos de leitura.

Quadro 5: Mídias em CD segundo Tanenbaum (1996, p.142)



CD-ROM (Compact Disc - Read Only Memory)

Visto que o CD foi desenvolvido para armazenar música, o CD-ROM foi adaptado para armazenar qualquer tipo de informação. Os CD-ROMs são popularmente utilizados para distribuir programas de computador, jogos e aplicações multimídia, ainda que qualquer informação possa ser armazenada (até a capacidade limite do disco). O CD-ROM tem total compatibilidade com os leitores de CD.



CD-RW (Compact Disc-Re Writable)

Graças às características químicas da camada de gravação fotossensível que compõe o CD-RW é possível gravar e apagar as informações contidas no disco, tornando-o reutilizável. Teoricamente um CD-RW pode ser apagado e gravado 1000 vezes. O CD-RW não se tornou tão popular quanto o CD-R, pois o valor do disco é mais elevado.



CD-R (Compact Disc-Recordable)

O CD-R tem se tornado uma mídia cada vez mais utilizada por diversos usuários, pois o mesmo pode gravar informações utilizando um gravador de CD. Uma vez que as informações foram gravadas elas não podem mais ser alteradas ou apagadas.

Fonte: elaborado pela autora



Pelas suas características de armazenamento e portabilidade, o CD-ROM surge como opção de reprodução de material didático que pode atender contextos específicos. Nesse cenário, cabe ao professor a escolha sobre como esse recurso midiático pode auxiliar no trabalho com o conceito de língua que normalmente guia o processo de ensino-aprendizagem. Falo em conceito de língua nesse momento por saber que o entendimento que se tenha sobre ela define a abordagem predominante em sala de aula. Para exemplificar como esse conceito pode direcionar a dinâmica do ensino de segunda língua, cito a abordagem estruturalista, em que a língua é conjunto de estruturas e a abordagem comunicativa, em que a língua é comunicação. Em cada uma dessas abordagens, há a predominância de determinados tipos de tarefas. Na estruturalista, cito os chamados *drills*, assim definidos por Leffa (2006, p. 4):

com muita repetição e reforço positivo, considerados necessários para formação dos “hábitos linguísticos”, já que a língua era vista essencialmente como a criação de novos automatismos. Daí a predominância dos exercícios repetitivos (“pattern drills” em inglês), criticados por muitos autores como “exercícios assassinos” (“drill and kill”), capazes de matar qualquer interesse que o aluno ainda pudesse manter em estudar a língua depois de uma aula inteira de repetição de modelos.

Já na abordagem comunicativa (AC), o tipo de tarefa que predomina é a que privilegia a função, definida assim por Ticks (2005, p.22):

última categoria de abordagens é a *centrada na função*. Ela oportuniza ao aluno praticar estruturas pré-selecionadas, pré-sequenciadas, focalizando, além da forma, propriedades funcionais e nocionais da linguagem. A preocupação com a forma e a função resultarão, em última instância, em aprendizagem. O professor introduz itens formais e funcionais, um de cada vez, e ajuda o aluno a praticá-los até que os internalize. Exemplos dessas seriam a *Community Language Teaching Approach* (CLT) e a Abordagem Comunicativa (AC). Enquanto exercícios, encontramos pequenos diálogos pré-estabelecidos para a prática oral.

Vale ressaltar que quantidade de opções de recursos semióticos não significa facilidade na combinação de diferentes semioses, pois, apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, ainda observo a necessidade do desenvolvimento da habilidade de uso de recursos multimodais da Internet e de editoração eletrônica para que, em colaboração com colegas, ou mesmo individualmente, haja um processo maduro e direcionado linguisticamente para elaboração de materiais didáticos condizentes com a era do argumento visual em que estamos inseridos. Ao professor cabe, portanto, a tarefa de adaptar e complementar o livro adotado com



material didático para seu contexto específico. Na próxima seção, passo à análise de CD-ROM com temática voltada ao PBSL.

4.2 Análise de mídia: CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”

Para guiar a análise, lanço mão de dois questionamentos:

- a) como a lógica organizacional de um CD-ROM facilita o processo de elaboração ou complementação de conteúdos em segunda língua?
- b) quais conhecimentos sobre multimodalidade podem auxiliar o docente a organizar conteúdos sobre a língua alvo nessa mídia?

Lançadas as bases da análise, descrevo os procedimentos a serem seguidos para a aplicação das categorias selecionadas:

- a) apresentação da lógica organizacional do CD-ROM;
- b) análise da composição Espacial do Significado por meio da observância do sistema de valor da informação; do sistema de saliência e do sistema de *framing*;
- c) análise da trajetória de leitura no CD-ROM para as *páginas* subsequentes por meio dos *clusters* e *hiperlinks*;
- d) aplicação das categorias de Fairclough nas páginas impressas constantes no CD-ROM.

Como vimos pela descrição de suas características, o CD-ROM foi desenvolvido para armazenar conteúdos diversos e que podem ser lidos em computador.

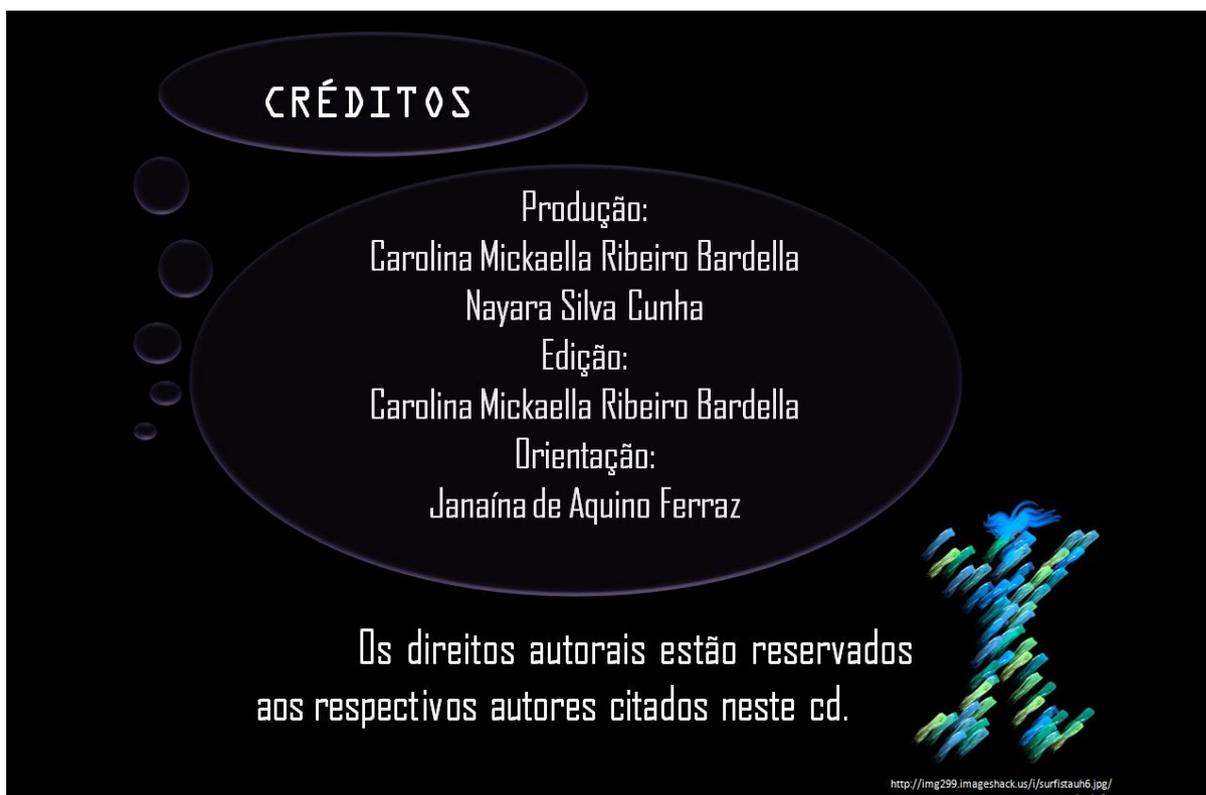
Como material didático para sala de aula, o CD-ROM possibilita a organização de conjuntos temáticos para aulas de PBSL. Nessa proposta, a elaboração desses conteúdos ganha um suporte digital diferenciado do livro impresso, não em sua substituição, mas em complementação às atividades que envolvam modalidades verbal e visual, por exemplo.

É importante ressaltar o contexto em que este CD-ROM foi produzido. A exemplo do *website* “Português no Planalto Central”, o CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores” é de autoria de duas alunas da Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua, Carolina Mikaella Bardella e Nayara Cunha, na época graduandas sob



minha orientação. Esse CD-ROM foi desenvolvido com base na demanda por materiais de português para surdos e em como os professores necessitam de parâmetros específicos para esse público. Na tela a seguir, os créditos dessa produção:

Figura 39: Tela de créditos do CD-ROM



Fonte: créditos do CD-ROM ,Bardella e Cunha (2010)

Assumo do ponto de vista analítico, o que Baldry e Thibault (2006, p.21) dizem sobre o próprio termo “multimodal” levar-nos a considerar como importante e necessário a distinção de diferentes classes/tipos de recursos produtores de significado. Na perspectiva multimodal, a análise tem o foco nas características específicas de diferentes recursos, em uma postura diferenciada de simples agrupamento de semioses como partes de um mesmo gênero textual. No caso do CD-ROM, o caráter multimodal ganha destaque se considerarmos a ressemiotização, uma vez que a dinâmica da página impressa é modificada quando a ela são acrescentados os recursos de mídias digitais. Vejamos isso no seguinte CD-ROM:



Figura 40: Tela inicial do CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”

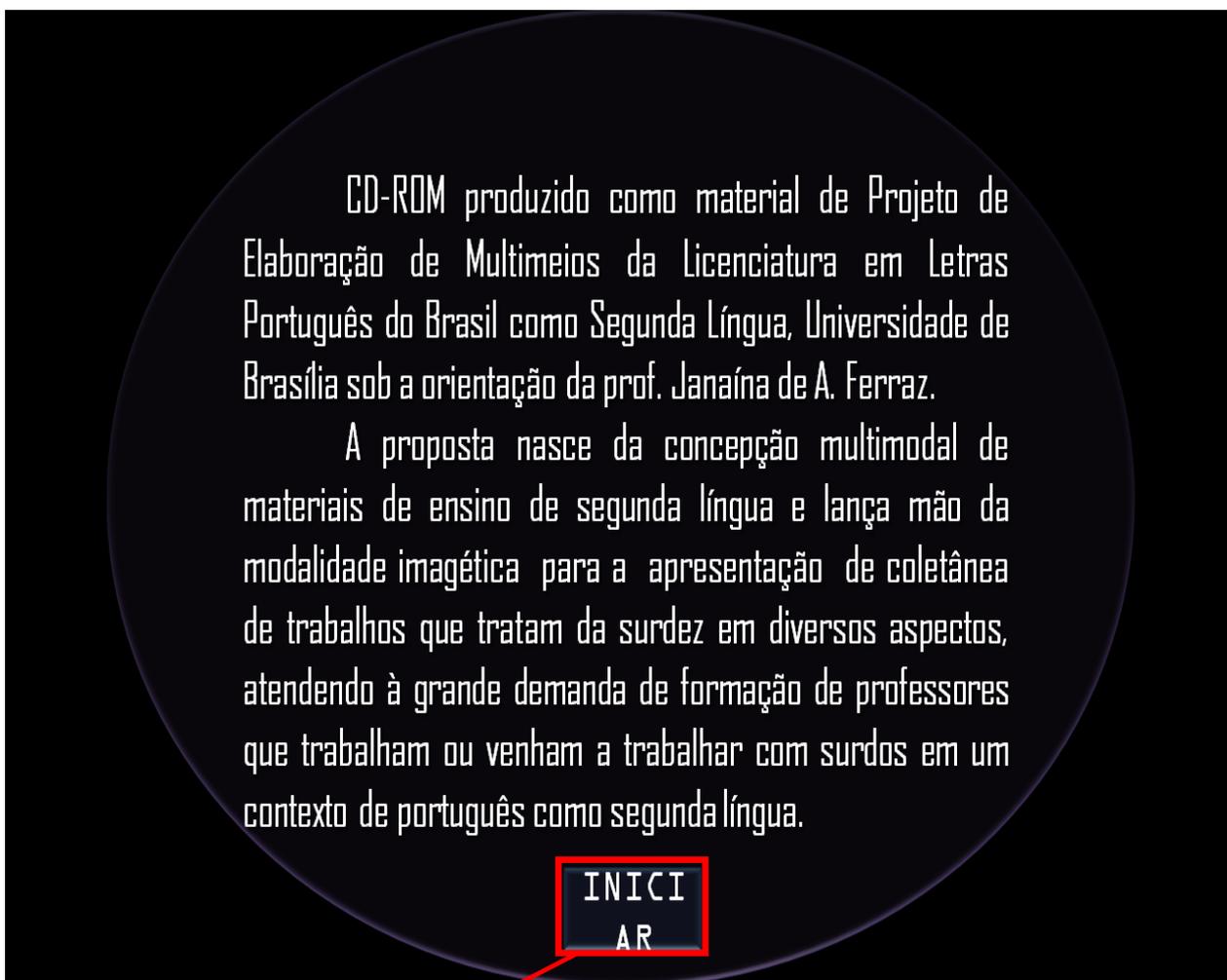


Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito pra surdos: orientando educadores” Bardella e Cunha (2010)

Nesta mídia, o objetivo é traçado em acordo com as demandas de ensino de PBSL à luz da Teoria da Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (1996, 2001) que lançam as bases para investigação sobre a composição multimodal de textos:



Figura 41: Apresentação de CD-ROM para o ensino de PBSL



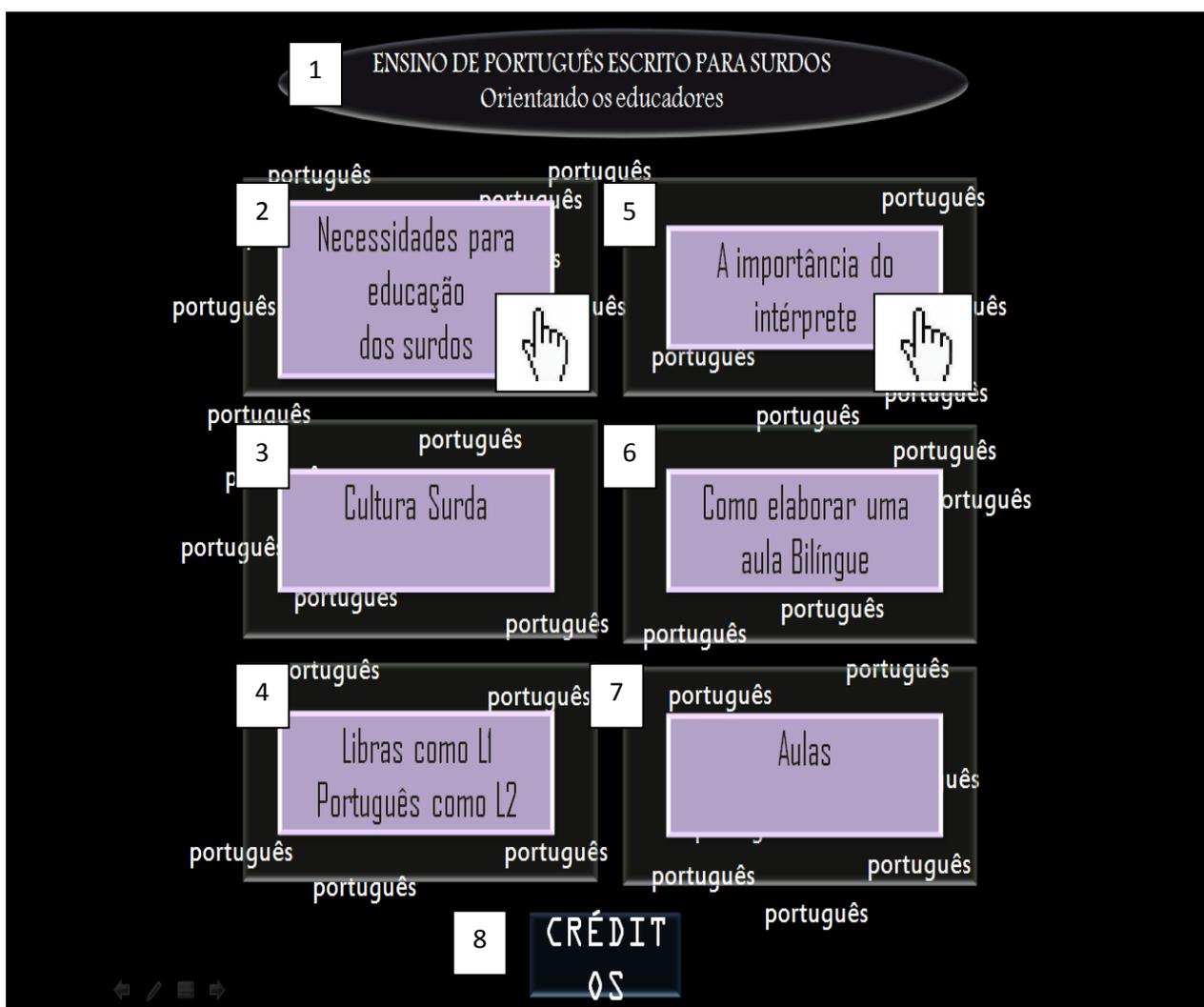
Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Este texto de apresentação, assim como a tela anterior, são equivalentes às páginas impressas, só que acrescidas de recursos de *hiperlink*, *típicos de sites*, como vemos no destaque ao botão “INICIAR” que leva o *viewer*/usuário a uma nova tela com itens de navegação no que chamamos anteriormente de cascata semiótica. Com o uso desse expediente, posso afirmar que o CD-ROM agrega em sua rede de significações recursos de livros impressos e *websites* em uma mídia *offline*, em outras palavras, sua configuração é um exemplo de como mídias digitais apresentam “o todo significativo”, definido por Baldry e Thibault (2006, p.129) pelas “relações funcionais semióticas de conteúdo”. Nesse sentido, é necessário analisar o que os autores chamam de “todo composicional” que, nas palavras de Kress e van Leeuwen (1996, p. 48), equivale à



composição espacial do significado em que se conjugam uma “multiplicidade horizontal de trajetórias funcionais”. Como veremos a seguir, todas as trajetórias de relação funcional de conteúdos deste CD-ROM ocorrem de acordo com princípios de leitura da página impressa e do *website*:

Figura 42: Tela de índice de conteúdos no CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”- clusters



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Os números de 1 a 8 referem-se a clusters que compõem a página inicial do CD-ROM, que traz: o título, os itens componentes do índice e o *hiperlink* “créditos” com informações



complementares sobre a autoria do CD-ROM. A análise aqui tem como propósito explicitar essa conjugação de funções de diferentes recursos semióticos promovida nessa mídia. Nesse sentido, recorro a Mitchell (2005, p. 8) que estabelece uma comparação entre a dinâmica de leitura em uma página impressa e a de uma *homepage* de *website* baseada nas características de cada uma:

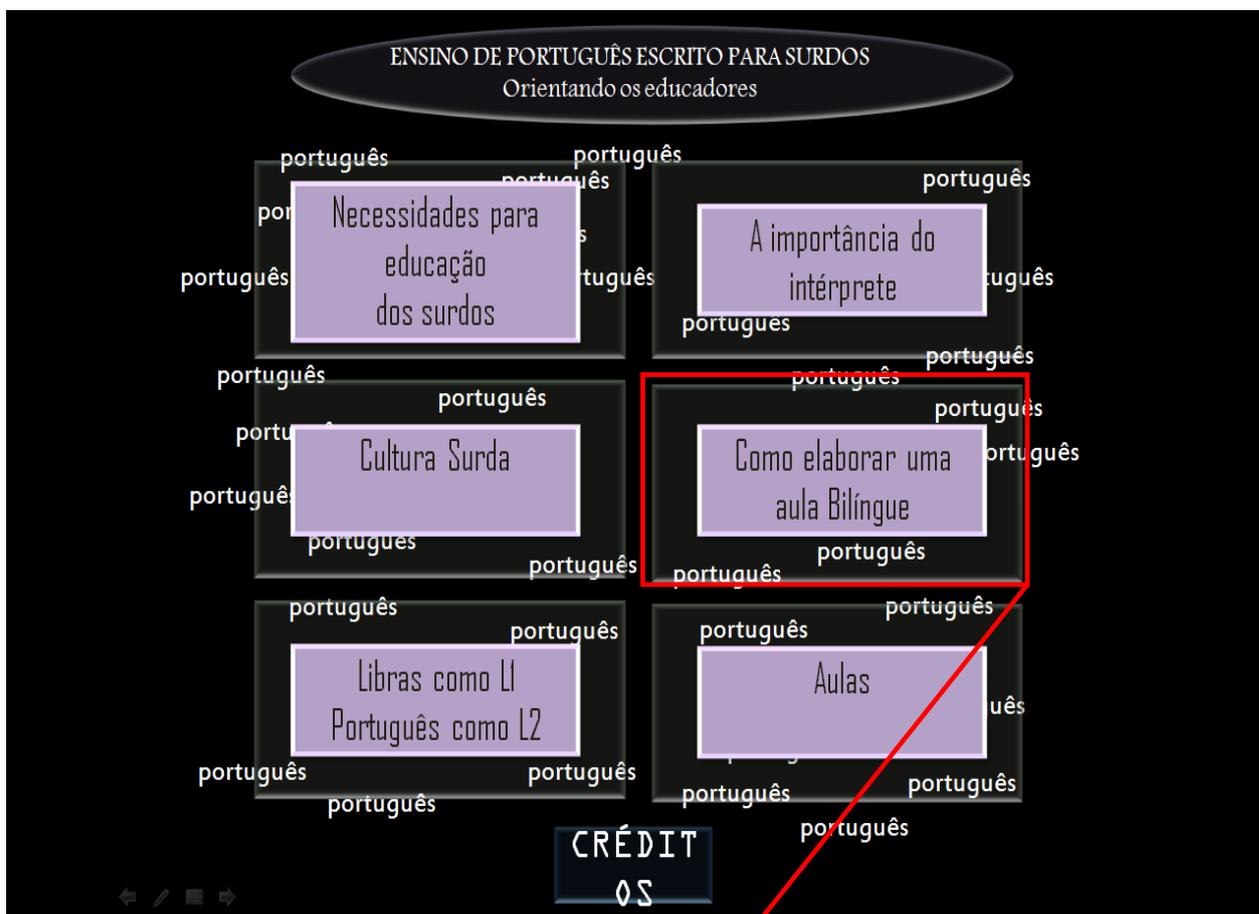
na página tradicional de um livro, em princípio o leitor segue a ordem linear estabelecida pelo autor. E mesmo que resolva pular algo ou ler em um ritmo diferente, há um ponto de partida e de chegada fixados pelo autor. O autor conhece o mundo leitor para quem escreve, sabe como se fazer compreender, que idéias apresentar e que informações elas pressupõem.(...) Já numa *homepage*, é diferente. Nela a ordem é aberta, simultânea e decidida pelo *viewer/usuário*. As informações não se organizam de forma linear, mas se estruturam de forma hierarquizada, ou em rede. A página pode ser acessada através de múltiplos pontos de entrada, possibilitando diferentes roteiros de leitura. Guardando as devidas proporções, uma página da Web estaria para um *site*, como uma página convencional estaria para um livro. Assim como o leitor folheia as páginas de um livro, ao visitar um *website* ele ‘navega’ através de suas páginas ‘clitando’ em *hiperlinks*.

Considerando que a página impressa segue uma ordem linear já estabelecida pelo autor e a leitura do *website* ocorre por meio de *hiperlinks*, é possível perceber no CD-ROM uma dinâmica dual em que essas realidades coexistem resultando em uma acessibilidade digital de conteúdos impressos. Cada página que surge no clique do mouse em um dos itens componentes do índice acima leva a outros sub-índices que são compostos por páginas impressas e que, por sua vez, não permitem ao *viewer/usuário* uma interação diferente da prevista em *webpages*. Essas páginas apresentam ideias que podem servir de insumo para atividades de curso de extensão para professores interessados em ensinar o PBSL para surdos, em outras palavras, são os conteúdos a serem trabalhados em diferentes momentos presenciais.

Vejamos como essa trajetória dual do CD-ROM funciona na prática. Para tanto, simularei várias trajetórias de significação possíveis que o *viewer/usuário* pode percorrer para assim proceder às análises de cada trajetória na perspectiva da Semiótica Social e da Análise de Discurso Crítica.



Figura 43: Trajetória “Como elaborar uma aula bilingue”

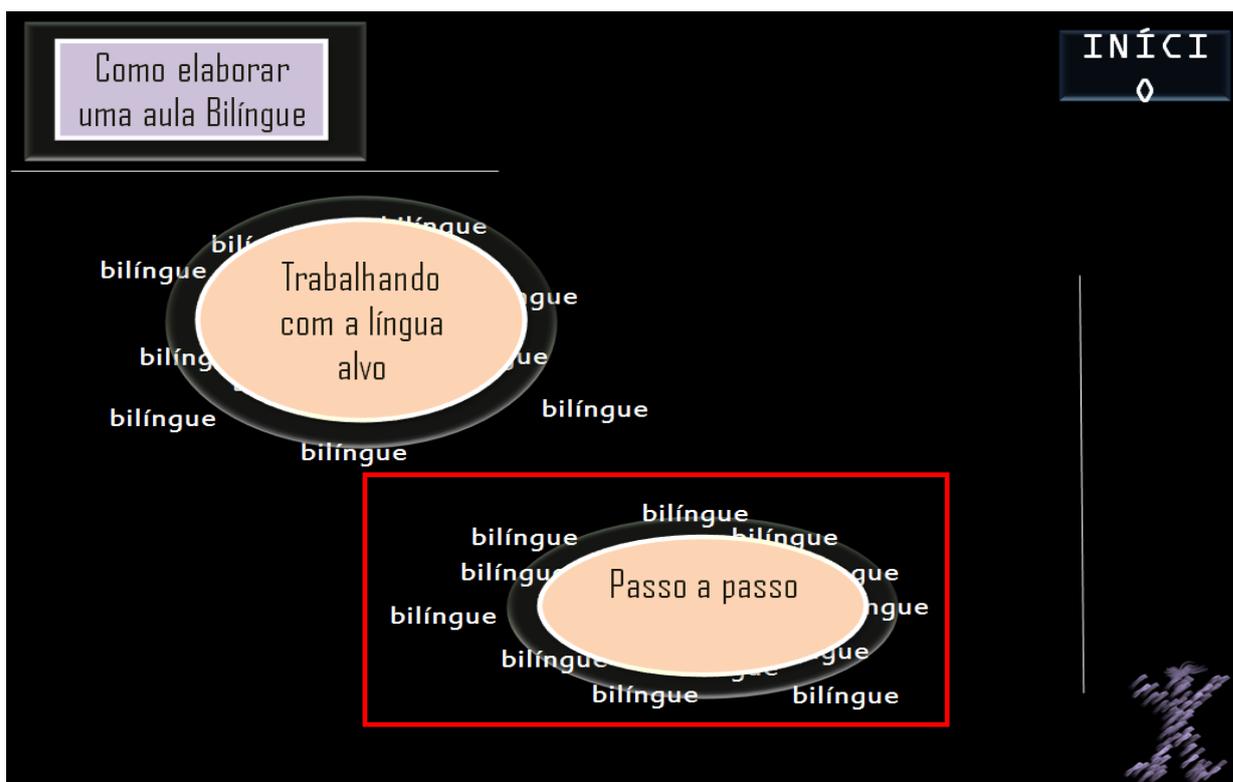


Fonte: trajetória no CD-ROM, Bardella e Cunha (2010)

O *viewer*/usuário, ao clicar com o mouse no item “Como elaborar uma aula bilingue”, é direcionado a um novo índice mais específico, dessa vez, com itens relacionados à elaboração de aulas de português para surdos, como vemos a seguir:



Figura 44: Trajetória de “passo a passo”



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Feita a seleção do item “passo a passo”, há o direcionamento à tela subsequente em que se apresentam o “primeiro passo” e o “segundo passo” da elaboração de aula bilíngue. Para efeitos de análise, mais uma vez, simulo uma escolha de trajetória para obter uma ideia clara sobre como a navegação pelos hiperlinks¹¹ é levada a efeito, assim assumo que o *viewer/usuário* tenha selecionado o *link* de “primeiro passo”, com essa escolha ele/a será direcionado à seguinte tela:

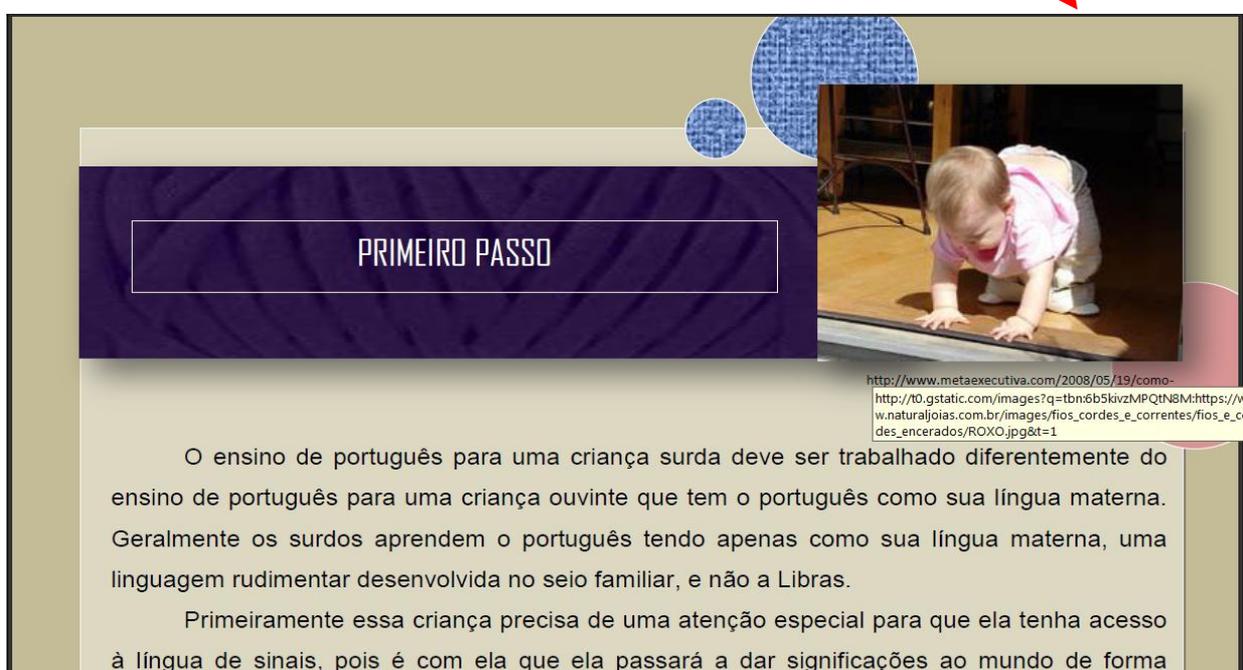
¹¹ *Hiperlinks/links* são a alma de uma página da Internet, permitem acesso fácil entre as diversas páginas (navegação) e mesmo a movimentação rápida dentro de um texto longo. Em textos *online*, sua forma mais comum e conhecida é um texto azul com um traço embaixo, mas, em ambiente *offline*, pode ter a forma que se desejar, até mesmo uma figura.



Figura 45: Trajetória de “primeiro passo”



Figura 46: Texto em página impressa “Primeiro Passo”



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



Em continuidade à simulação da escolha de trajetória provável, ao clicar em “primeiro passo”, o *viewer*/usuário é apresentado a uma tela que se assemelha à página impressa, a semelhança vem do caráter estático das formas, pois não há como os recursos nela serem movimentados, mas como a leitura dessa página ainda é mediada pelo computador, as ferramentas como mouse, teclado e tela ainda serão utilizadas. Essas características também influenciam a leitura a ser empreendida, além da atuação do professor em sala de aula, pois como dito anteriormente, esse material é destinado a cursos de aperfeiçoamento/extensão para professores de português da rede pública que tenham alunos surdos em suas salas de aula.

Nessa página em formato PDF¹², a interação do *viewer*/usuário passa pelo que Baldry e Thibault (2006, p. 21) denominam de “textos multimodais estáticos”. Apesar do paradoxo aparente dessa nomenclatura, os autores referem-se especificamente a textos que não permitem edição em seu formato eletrônico por parte do *viewer*/usuário, por não estarem em ambientes *online*. Dessa forma, os recursos semióticos neles presentes ainda são organizados de acordo com o princípio de integração, mas a interação se dá de forma diferenciada de uma *webpage*.

Mesmo em se tratando de uma página a ser impressa, pois se encontra em uma mídia digital *offline*, o CD-ROM, ainda é possível aplicar a análise de cluster, já que esta se refere às partes menores integrantes do todo significativo.

Vejamos textualmente:

¹² Criado pela Adobe Systems e aperfeiçoado durante os últimos 17 anos, o formato Portable Document Format (PDF) é o padrão global para a captura e a revisão de informação de mídia rica de quase todos os aplicativos ou sistemas operacionais e para o compartilhamento com quase qualquer pessoa, em qualquer lugar. fonte: <http://www.adobe.com/br/products/acrobat/adobe-pdf.html>



Figura 47: Análise da Página 1 do texto “Primeiro Passo”

A análise da página 1 do texto "Primeiro Passo" é apresentada em um layout multimodal. No topo, há um cabeçalho com o título "PRIMEIRO PASSO" em um fundo escuro, rotulado com o número 1. À direita, uma fotografia de uma criança rastejando no chão é rotulada com o número 2. Abaixo, o corpo do texto é rotulado com o número 3. O texto discute o ensino de português para crianças surdas, destacando a importância da atenção especial e da adaptação do material. O texto é composto por quatro parágrafos que abordam o acesso à língua de sinais, a natureza da língua estrangeira para os surdos, o atraso de linguagem e a necessidade de uma política social de inclusão.

1 PRIMEIRO PASSO

2 

3 O ensino de português para uma criança surda deve ser trabalhado diferentemente do ensino de português para uma criança ouvinte que tem o português como sua língua materna. Geralmente os surdos aprendem o português tendo apenas como sua língua materna, uma linguagem rudimentar desenvolvida no seio familiar, e não a Libras.

Primeiramente essa criança precisa de uma atenção especial para que ela tenha acesso à língua de sinais, pois é com ela que ela passará a dar significações ao mundo de forma espontânea, e só assim conseguirá fazer a transposição para o português escrito.

Para os surdos o português passa a ser uma língua estrangeira, portanto deve ser ensinado com o segunda língua. A aprendizagem do português pelos surdos é mais trabalhosa do que pelos ouvintes, pois estes desde pequenos ouvem as sílabas e aprendem a associar os sons com as letras correspondentes. Para os surdos é diferente, "as letras, para o surdo, perdem o sentido: o de representar unidades sonoras, passando a ser apenas traços retos ou curvos, abertos ou fechados que se agrupam aparentemente sem critério" (GRANNIER, 2001, p.20).

Na maioria das vezes as crianças surdas, segundo Goldfeld (2002, p.81), sofrem atraso de linguagem por não poderem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes. E é por isso que elas precisam de atenção especial e material adequado para que a aquisição linguística seja feita de forma correta, a fim de que não haja fracasso escolar.

Esse material deve ser elaborado de acordo com as limitações que os surdos apresentam, respeitando uma política social de inclusão, que não gere exclusão no próprio processo de ensino. A inclusão deve ser feita no próprio material e na postura utilizada pelo professor em sala de aula, obedecendo a critérios, que serão criados a partir de uma reflexão sobre as necessidades que os surdos apresentam em relação ao aprendizado de um língua acústico temporal.

O professor deve buscar compreender como o mundo é interpretado pelos surdos, para identificar as possíveis dificuldades e a partir daí planejar as aulas sob o olhar dessas crianças, motivando-as ao aprendizado.

Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha



Os clusters em destaque de 1 a 3 estabelecem uma relação de integração de sentidos que, em conjunto, referem-se ao “passo a passo” da elaboração de uma aula bilíngue, na qual, os autores do texto defendem o português escrito como foco do ensino de PBSL a aluno(a)s surdo(a)s.

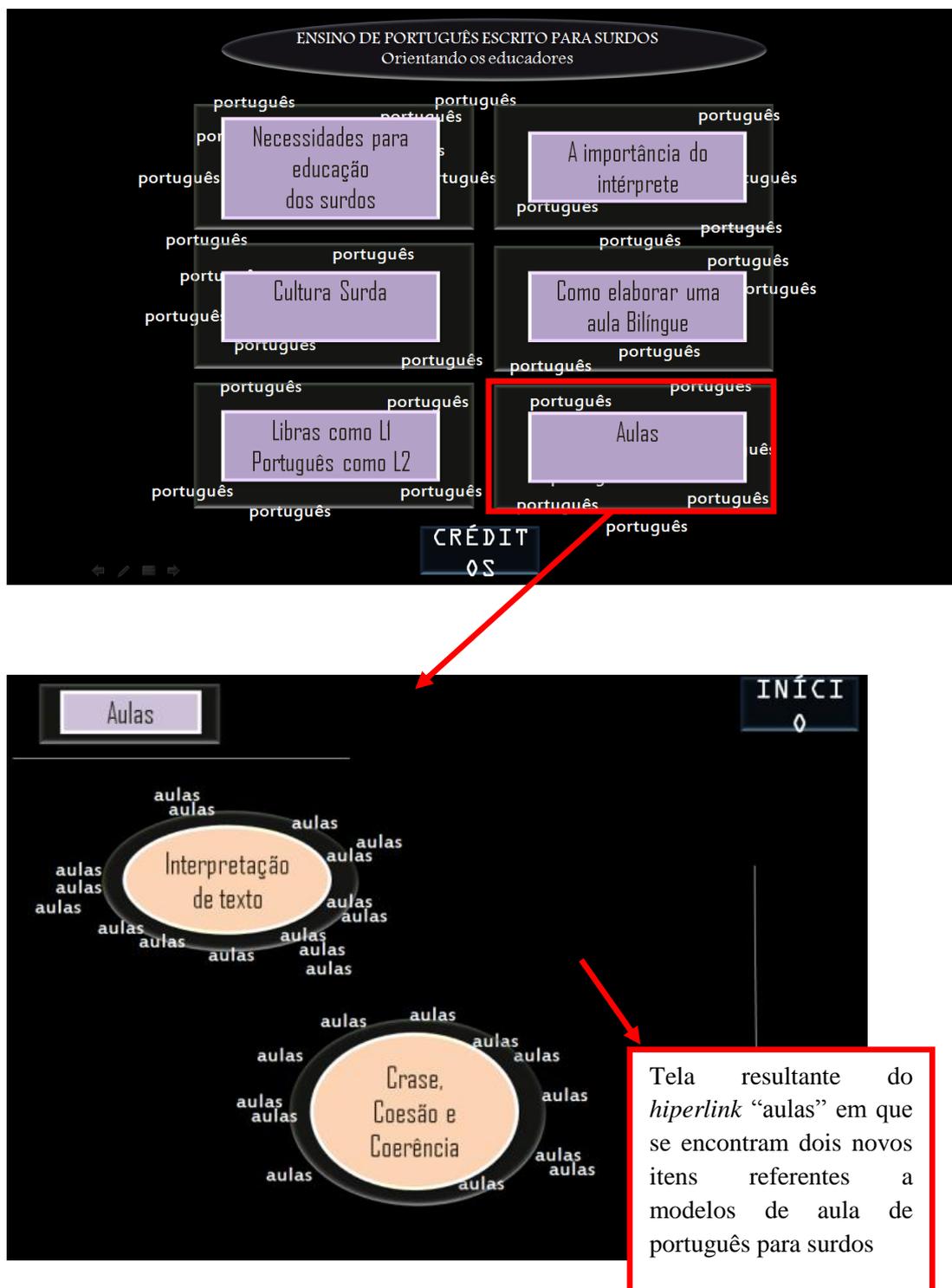
O princípio de integração no texto está organizado em torno da mensagem de que a conscientização sobre a natureza do material didático a ser elaborado deve seguir critérios que contemplem as necessidades desse público alvo. A mensagem veiculada no texto é assim definida por diferentes recursos semióticos como cores, formas e imagens que compõem os significados nela trabalhados. Dessa forma, a composição espacial do significado ocorre não somente pela justaposição desses recursos, mas sim pelo caráter multimodal de cada uma delas, já que trazem em si a possibilidade de significar em diferentes modalidades da linguagem.

Essas observações reforçam a ideia de que o poder de textos multimodais permite a *viewers/usuários* identificar significados por meio de combinações de diferentes recursos semióticos em contextos específicos, revelando, em particular, como essa integração semiótica multimodal traz mais clareza às mensagens veiculadas, uma vez que essas concretizam os sentidos trabalhados em convergência a um objetivo comum, a unidade textual de significado.

Dando prosseguimento à análise do CD-ROM, passo a tratar de outra trajetória possível para aprofundar procedimento sistemático analítico de textos multimodais componentes de mídia digital e que possam servir de base para o referencial de elaboração de mídias para o ensino de PBSL. Proponho, assim, a seguinte trajetória:



Figura 48: Trajetória de “Aulas”

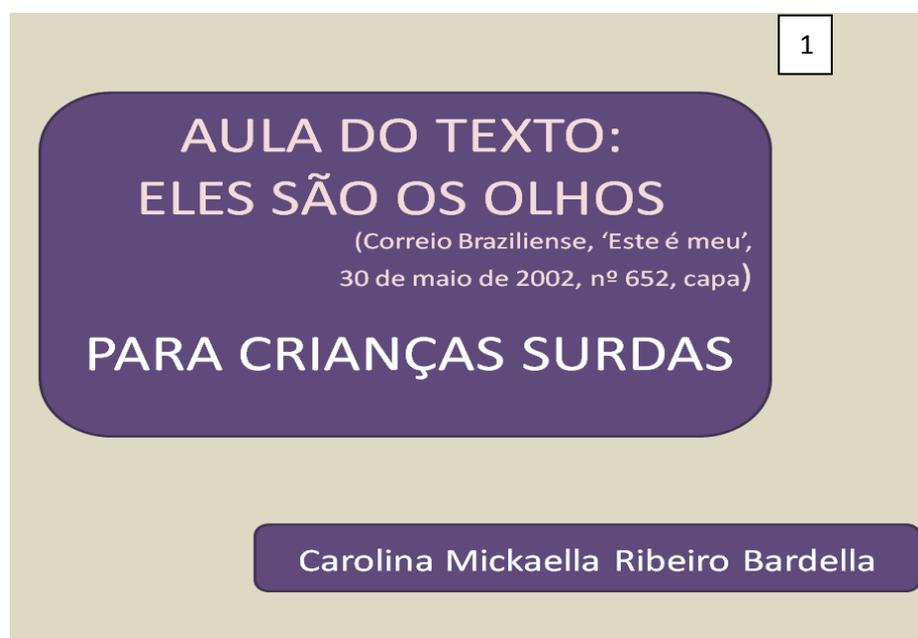


Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



Nessa segunda trajetória, podemos ver como o *viewer*/usuário é direcionado às novas opções sobre aulas de PBSL para aluno(a)s surdo(a)s, pois, ao clicar ou em “Interpretação de Textos” ou em “Crase, Coesão e Coerência”, ser-lhe-á apresentada uma unidade didática multimodal de ensino de português escrito para esse público alvo, tópico de análise da próxima seção, e que fecha a triangulação de dados proposta inicialmente para o *corpora* desta pesquisa. Mais uma vez, a exemplo do que ocorreu na primeira trajetória em análise, temos a convergência de diferentes mídias, pois ambas as aulas apresentadas neste índice são elaboradas em arquivos de texto para leitura e consulta, mas sem opção de edição. Dessa forma, a interação do *viewer*/usuário ocorre de maneira análoga à leitura de páginas impressas. Vejamos como isso ocorre na aula “interpretação de texto”:

Figura 49: Trajetória na tela 1 da aula “Interpretação de Texto”



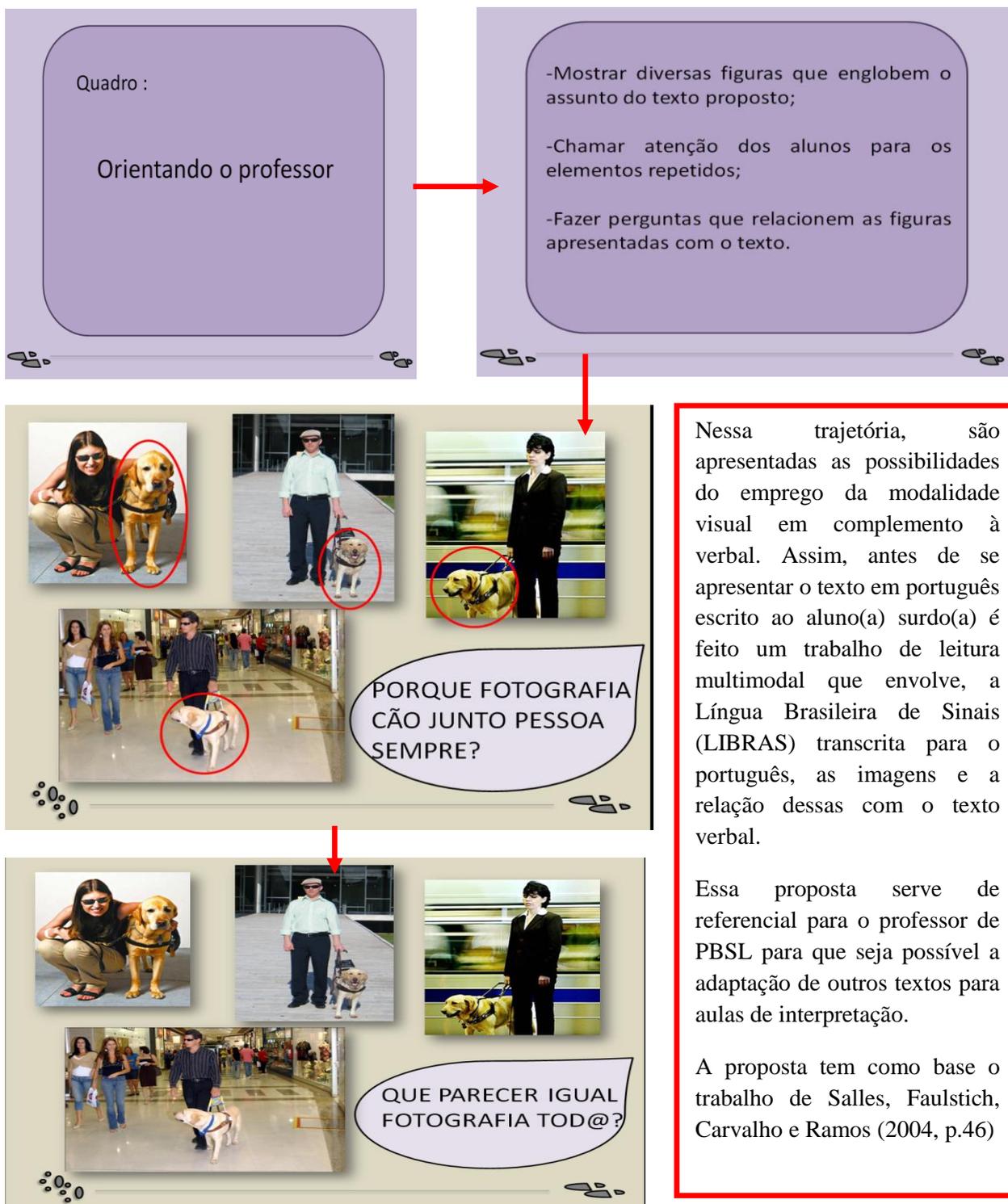
Fonte: CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Esse modelo de aula, concebido na disciplina “Estágio Supervisionado 1 em PBSL” foi orientado na perspectiva da Multimodalidade com o objetivo de servir como parâmetro para elaboração de aulas de interpretação de textos para surdos, explorando diferentes recursos semióticos que passarão a compor os sentidos apresentados em um texto na modalidade verbal. A multimodalidade passa a ser a bússola norteadora para o emprego dessas diferentes semioses. As telas/slides estão em formato de *Power Point* e facilitam a visualização das mensagens, mas não



permitem alterações, já que, como dito anteriormente, são um referencial para outros materiais didáticos de natureza similar.

Figura 50: Análise da trajetória em “Aulas” do CD-ROM “Ensino de Português Escrito para Surdos”



Nessa trajetória, são apresentadas as possibilidades do emprego da modalidade visual em complemento à verbal. Assim, antes de se apresentar o texto em português escrito ao aluno(a) surdo(a) é feito um trabalho de leitura multimodal que envolve, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) transcrita para o português, as imagens e a relação dessas com o texto verbal.

Essa proposta serve de referencial para o professor de PBSL para que seja possível a adaptação de outros textos para aulas de interpretação.

A proposta tem como base o trabalho de Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, p.46)

Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



Essa sequência multimodal de apresentação do texto “Eles são os olhos” apresentada em slides demonstra como um texto multimodal recontextualiza práticas sociais reais de acordo com contextos específicos de uso. A prática social do uso de cães-guia por deficientes visuais é a temática do texto a ser trabalhado em sala de aula de PBSL, mas no CD-ROM, que tem como público alvo professores de português para surdos em um contexto de ensino de segunda língua, passa a ser uma temática secundária, guiada pelo objetivo de apresentar “o passo a passo” da preparação de aulas para esse fim. Segundo Baldry e Thibault (2006, p.213), esse processo de recontextualização é possível graças ao emprego de diferentes mídias em conjunto, assim é que a prática social original é transformada de acordo com os novos objetivos que a ela são agregados em um processo dialético no qual o discurso molda e é moldado pelas práticas sociais, Fairclough (2001).

Finalizadas as observações sobre esta segunda trajetória, fecho a triangulação do *corpus* com a análise estendida de unidade didática de ensino de PBSL, tema da próxima seção, conforme sinalizado anteriormente.

4.3 Análise da unidade didática em CD de ensino de PBSL para surdo(a)s

A exemplo de todas as análises feitas anteriormente, estabeleço a seguinte agenda de procedimentos para a segunda unidade didática constante do CD-ROM:

- a) Apresentação unidade didática: lógica organizacional;
- b) Análise da composição Espacial do Significado por meio da observância do valor da informação, do sistema de saliência e do sistema de *framing*;
- c) Análise da recontextualização das práticas sociais;
- d) Aplicação das categorias de Fairclough nas telas/páginas da unidade.

O interesse em analisar mais profundamente esta unidade didática tem origem em sua própria concepção, pois foi produzida no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado 1 de PBSL da graduação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua e é resultado de uma adaptação de unidade de livro didático de português como língua materna dos autores William Roberto



Cereja e Thereza Cochar Magalhães, atualmente adotado em inúmeras escolas públicas de Ensino Fundamental no DF e em outros estados do Brasil.

À época, essa adaptação foi parte da avaliação da disciplina e foi pedida aos alunos como forma de refletir sobre uma realidade que há muito me inquieta: não há disponível, em escolas de ensino regular, material específico para o ensino de português escrito para surdos, modalidade da linguagem que deve ser o foco para esse público alvo. Nesse contexto, os professores veem-se na tarefa de ensinar o português para turmas de aluno(a)s ouvintes e surdo(a)s em uma perspectiva homogênea, sem ter como levar em conta as necessidades específicas de um público alvo que precisa do português como segunda língua.

Como a grande maioria de surdo(a)s encontra-se matriculada em escolas regulares de ensino de língua materna e é nessa realidade que desenvolvem seus estudos de português de acordo com a política de inclusão atualmente em vigor, o livro didático torna-se fonte primária de conteúdos de língua portuguesa. Nesse contexto, ao professor é incumbida a tarefa de planejar as aulas com base em um material que visa a alunos ouvintes falantes nativos de português, desconsiderando assim quaisquer outras características e criando uma situação em que a fonte inspiradora de atos de linguagem, o livro didático, oferece poucas ou nenhuma alternativa de atividades voltadas ao ensino de PBSL para surdo(a)s, (MOURA, 2010, p.167).

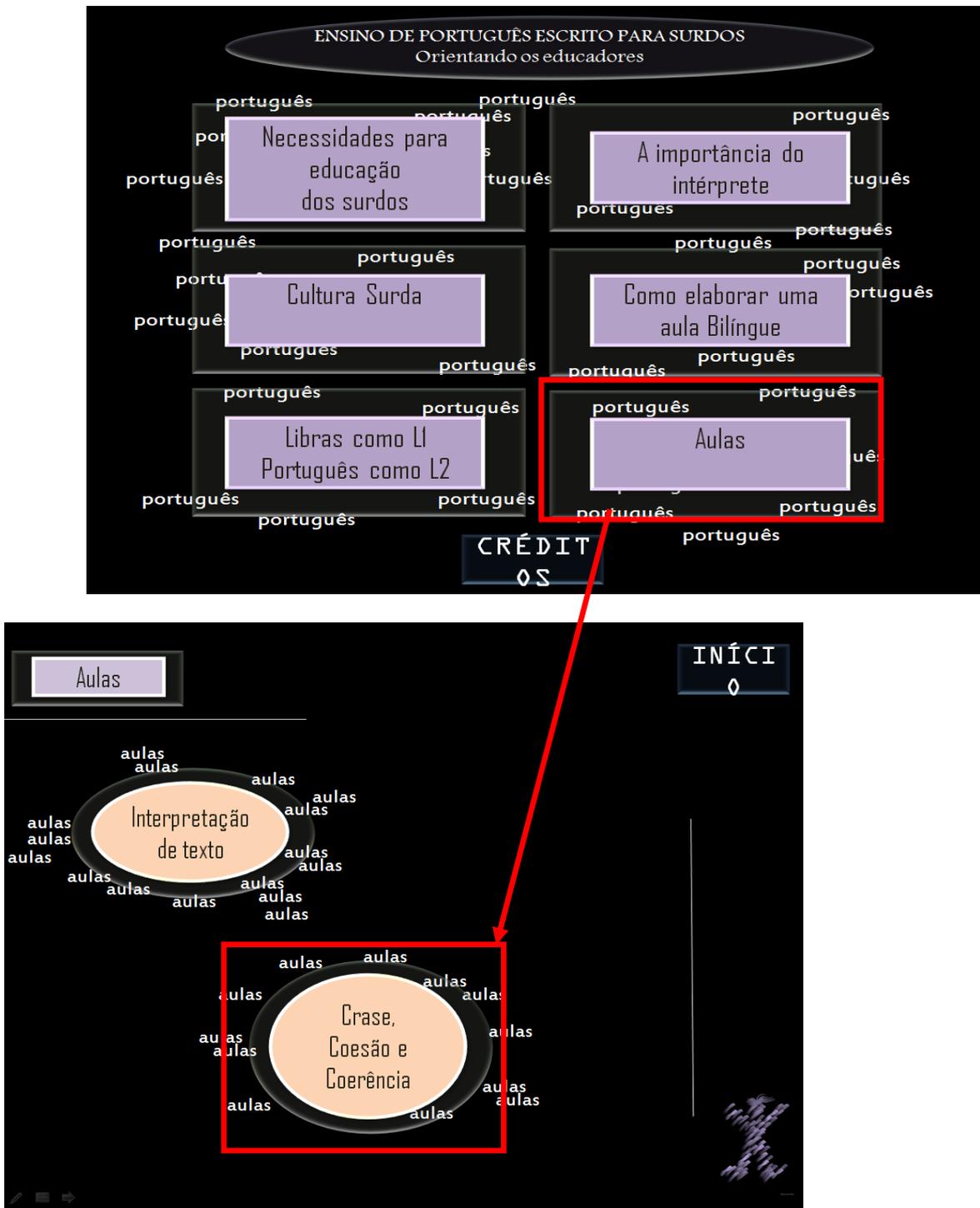
A adaptação da unidade em CD levou em conta a orientação de acordo com as demandas desse público-alvo com características específicas. São várias telas que apresentam a imagem como forma de composição de sentidos e não de forma ilustrativa. Essa proposta abre novas perspectivas para o professor em termos de ensino de português escrito.

Vejam os por meio da Composição Espacial do Significado (KRESS & van LEEUWEN, 1996) como os recursos semióticos empregados nesta unidade didática atuam na composição de significados.

Para verificar a composição espacial, partirei da trajetória que o *viewer*/usuário deverá fazer para chegar a unidade didática dividida em três aulas “Crise, Coesão e Coerência”.



Figura 51: Trajetória para a aula “Crase, coesão e coerência”

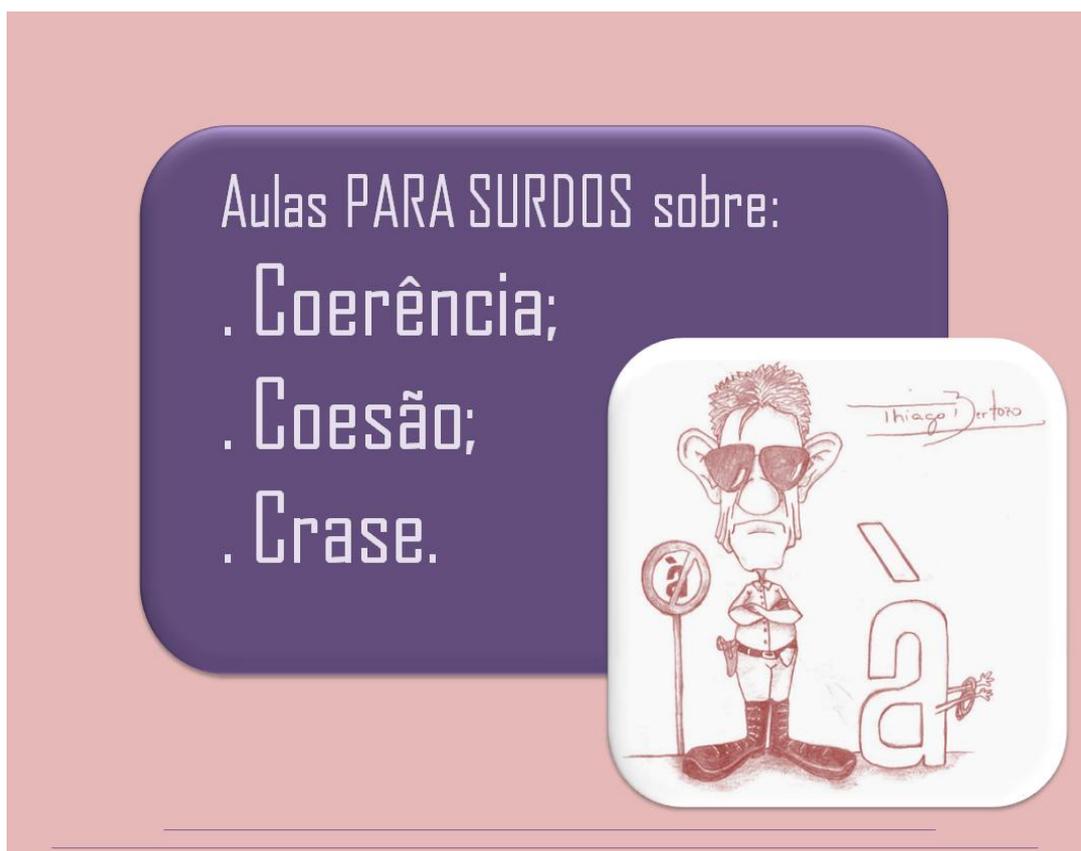


Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



É possível ver que, ao clicar no item “aulas”, o *viewer*/usuário é direcionado a uma nova tela em que se vêem dois novos itens: “interpretação de texto” e “crase, coesão e coerência”. Este último será o foco da análise a ser realizada. Nesse item, ao clique do mouse, uma nova tela é apresentada com a seguinte configuração:

Figura 52: Tela 1 aula “Crase, coesão e coerência”



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

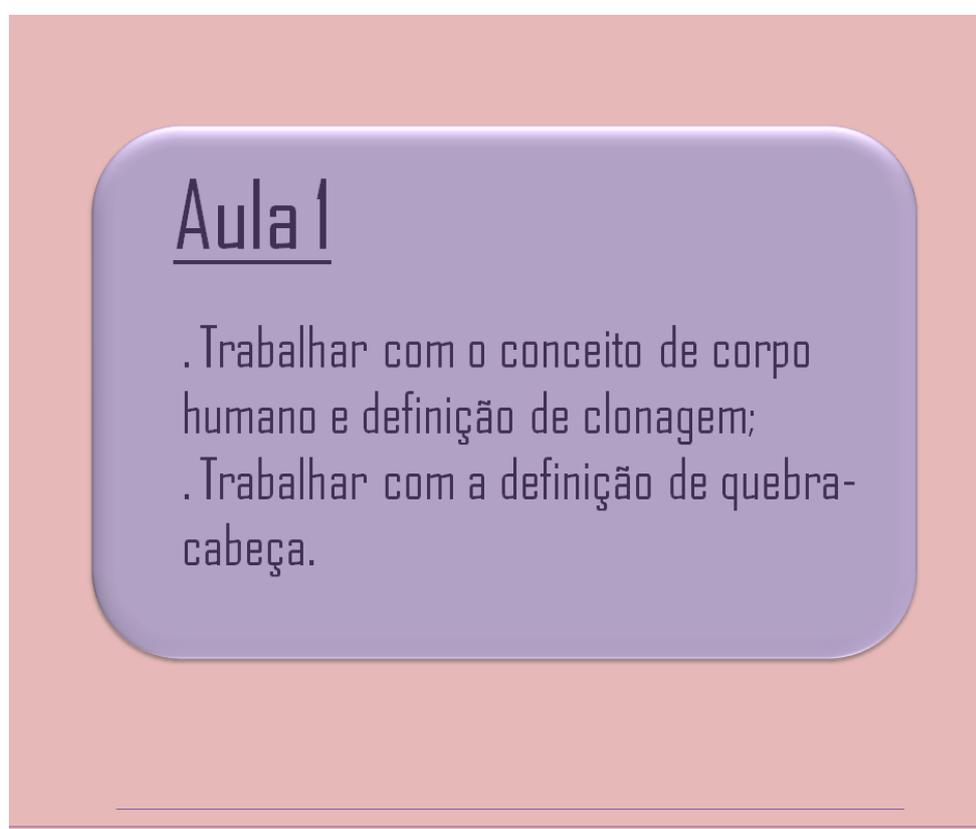
Essa tela é composta pelas modalidades verbal e visual que, em conjunto, remetem aos conteúdos de coesão, coerência e crase a serem trabalhados nesta unidade, distribuída em três aulas, uma para cada tópico previsto. Assim, nos termos da análise de textos multimodais de Kress e van Leeuwen (1996), as metafunções hallidayanas já citadas e denominadas por esses autores de significados “representacionais”, “interativos” e “composicionais” podem ser identificados por meio dos elementos do *layout* integrados para conferir coerência e unidade de significação.



Aqui, para atrair a atenção do *viewer*/usuário, a Saliência dos recursos empregados define a trajetória de leitura, já que estabelece relação hierárquica entre a modalidade verbal e modalidade visual, esta última em destaque e compondo o significado de “crase” descrita tanto na modalidade verbal como na imagem, que, colocada em primeiro plano, é composta por um policial ao lado da letra “à”, representada na forma do conhecido sinal de “proibido estacionar”, aqui lido como “proibido crase”, e em tamanho maior estilizada em forma de uma letra “com mãos amarradas” que leva ao entendimento de condições que peçam o uso do sinal grave. A saliência é um recurso presente também na modalidade verbal que mostra “para surdos” escrito em letras capitais, o que demonstra o interesse em destacar o público alvo da unidade.

Nesta tela subsequente, há a informação sobre o livro fonte da unidade adaptada.

Figura 53: Tela 2 “Aula 1”



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Como a unidade é uma adaptação do capítulo 2 do livro “Texto e Interação” de Cereja e Magalhães (2005) e que versa sobre coesão, coerência e crase dentro de texto com temática sobre



clonagem, corpo humano e genoma, a unidade didática em sua primeira aula, promove uma relação entre os conceitos de corpo humano e clonagem de forma metafórica com o conceito de quebra-cabeça, em uma proposta multimodal que alia imagem e texto escrito para fixar esses conceitos antes de iniciar a leitura do texto proposto “Desvendando o segredo da vida: genoma o quebra cabeça da vida”.

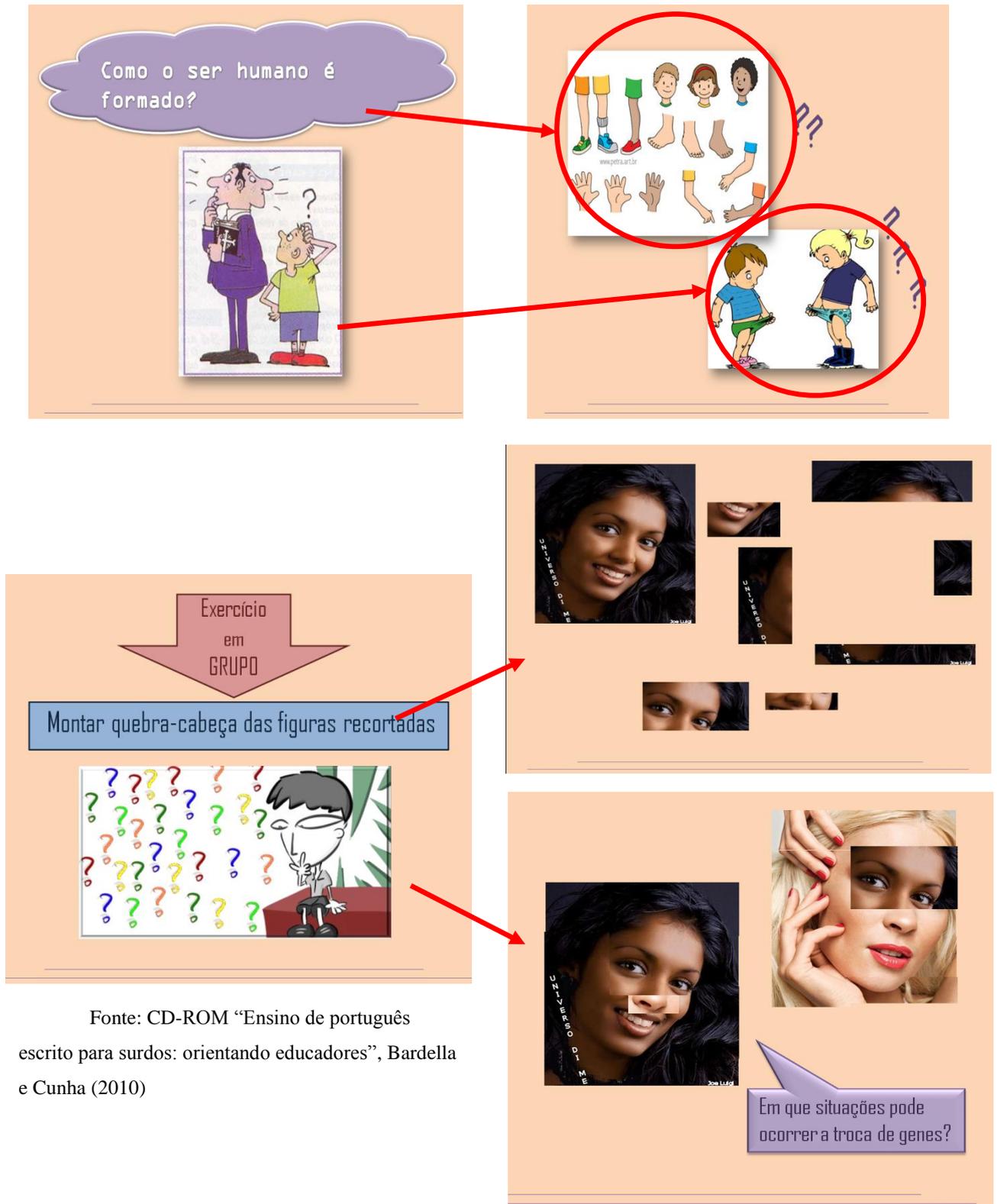
As telas seguintes mostram como o emprego da multimodalidade promove a utilização de recursos visuais necessários para a introdução dos conteúdos de língua portuguesa na modalidade escrita para aluno(a)s surdo(a)s. A composição de significado de cada tela baseada na soma das modalidades verbal e visual é necessária justamente por se adequarem aos objetivos específicos de ensino de português para surdos em uma perspectiva de segunda língua. De acordo com Quadros (2008, p. 2) esse público tem a Língua Brasileira de Sinais, indicada como primeira língua porque:

estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

Sendo o público alvo da unidade didática falante de uma língua de sinais, o processo de aquisição de uma segunda língua oral-auditiva como o português deve contar com uma abordagem multimodal que use imagens como ponte para a introdução de conteúdos lingüísticos em português escrito. É nessa orientação que as telas seguintes estão assim dispostas:



Figura 54: Sequência de composição de modalidades verbal e visual -introdução do conceito de genes



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



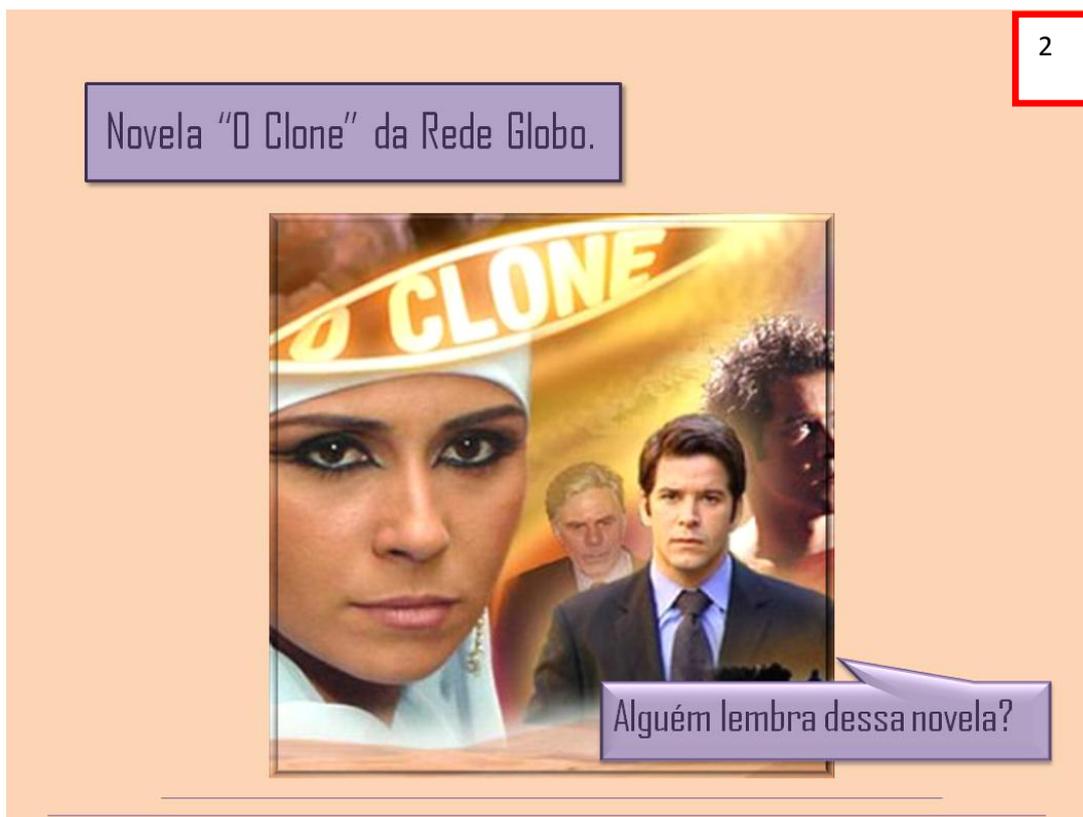
Esta primeira sequência de telas promove, por meio do princípio de integração multimodal, o significado de genes como partes constitutivas do ser humano. Essa introdução de conceitos, construída em duas modalidades, tem como objetivo preparar o aluno para a leitura do texto completo da unidade, em outras palavras, tornar conhecidos conceitos-chave no texto e que o ajudarão no entendimento do todo significativo. Aqui, destaco o Enquadre como aspecto relevante na composição espacial de significado nessas telas. A disposição das imagens na parte central e a modalidade escrita do português às margens formam o todo significativo, pois a mensagem é construída complementarmente.

Figura 55: Sequência de composição de modalidades verbal e visual - introdução do conceito de clonagem



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito pra surdos: orientando educadores”





Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)

Da mesma forma que a primeira sequência, esta também objetiva a introdução de um conceito: “clonagem”, que faz parte do texto principal da unidade. A junção dos dois conceitos já fornece pistas significativas sobre a mensagem do texto que se refere à constituição do corpo humano. Mais uma vez, por meio da observação da projeção/saliência e do enquadre central da imagem, vemos essa modalidade em posição de destaque, sendo complementada pela modalidade escrita que aparece em balões típicos de diálogos em histórias em quadrinhos e que são usados para indicar a “fala” ou modalidade oral do português.

O uso desse expediente beneficia o(a) aluno(a) surdo(a) que passa a não depender somente da leitura labial da fala do professor, processo no qual a retenção de informações é prejudicada. Ao promover a leitura da modalidade escrita em português, o processo de aprendizagem da segunda língua vai se desenvolvendo de acordo com as especificidades desse público alvo.

Outro ponto a ser observado nessa sequência diz respeito à utilização do exemplo da novela “O Clone”, atualmente exibida em reprise, e que tem como tema a clonagem, por se tratar de uma famosa novela e pressupor-se o reconhecimento dela dentro da prática social brasileira de

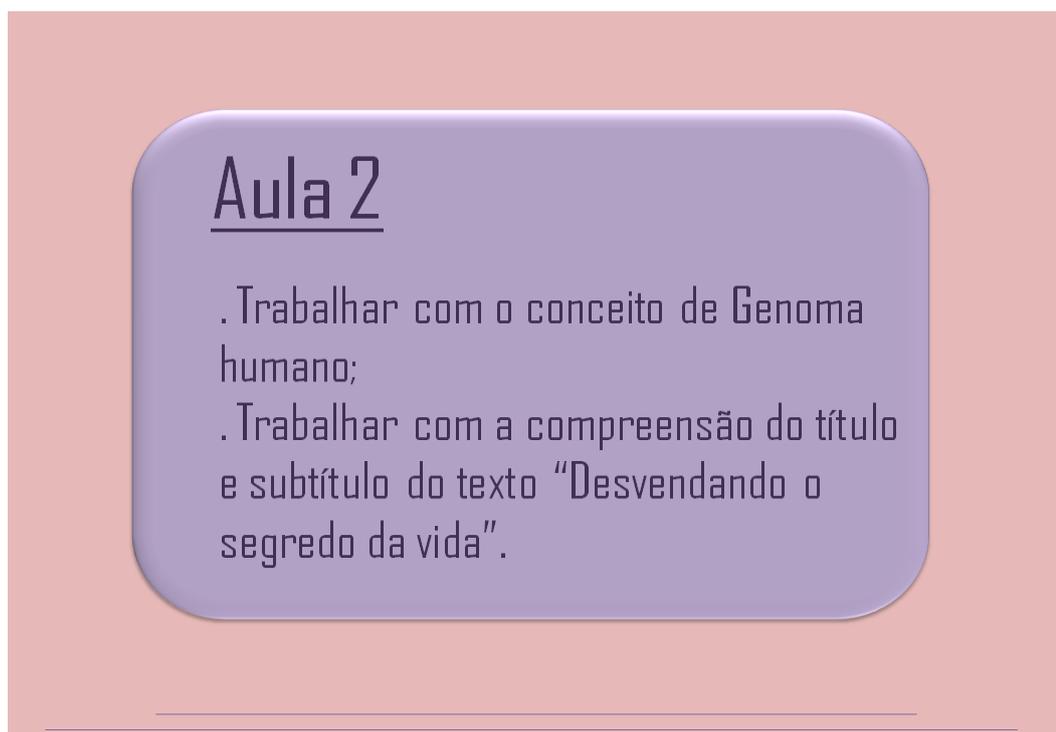


acompanhar folhetins televisivos, reconheço um processo de recontextualização dessa prática social real referente à novela “O Clone” para uma nova prática em que o tema tratado da novela é o foco do processo de ensino de português.

Complementando a análise dessa sequência, a pergunta apresentada na modalidade escrita em conjunto com a imagem dos personagens principais da novela na parte central também fornecem pistas significativas que objetivam facilitar a leitura do texto da unidade e fecham a composição de significados inicialmente pretendida.

A justaposição de modalidades com direcionamento que converge para termos-chave do texto revela como o princípio de integração multimodal pode beneficiar a compreensão do todo significativo de um texto em que o direcionamento da leitura é para a modalidade escrita, como usualmente se faz no âmbito do ensino de língua materna, contexto em que o(a)s surdo(a)s também se inserem. Passo agora à análise da terceira sequência de composição multimodal da unidade:

Figura 56: Tela 1 da “Aula 2”



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



Como sinalizado na tela anterior, a sequência objetiva introduzir o conceito de genoma presente no texto e assim tornar claras as relações de coesão e de coerência entre título, subtítulo e corpo do texto. Nesse momento, passa-se à leitura da primeira parte do texto, mas em uma trajetória que alia o reconhecimento das potencialidades de significação de cada semiose empregada na composição textual.

Figura 57: Sequência de composição de modalidades verbal e visual - introdução do conceito de genoma

Leitura do texto:

1

Desvendando o segredo da vida

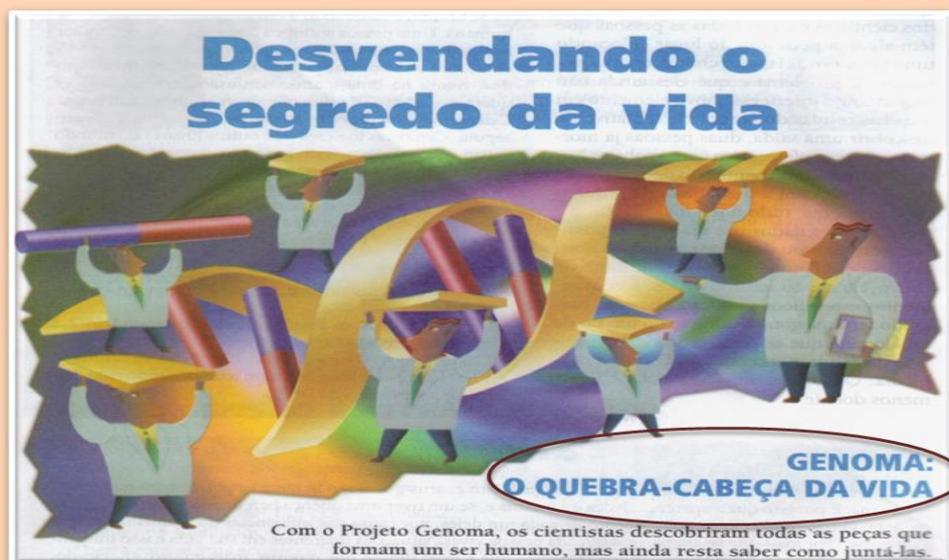
GENOMA: O QUEBRA-CABEÇA DA VIDA

Com o Projeto Genoma, os cientistas descobriram todas as peças que formam um ser humano, mas ainda resta saber como juntá-las.



2

Compreender o sentido do subtítulo do texto



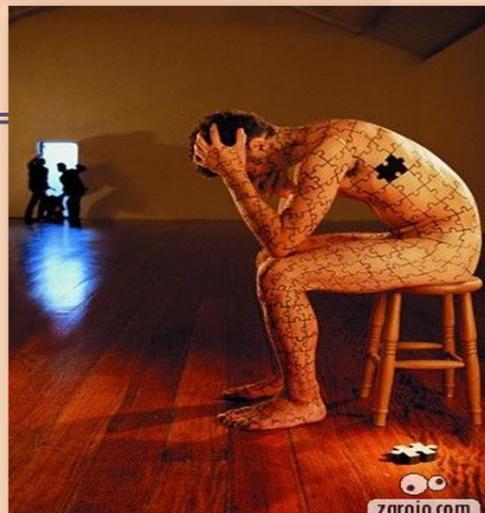
3

GENOMA:
O QUEBRA-CABEÇA DA VIDA

Genoma: o quebra-cabeça da vida



Genoma quebra-cabeça



zarioio.com

Genoma: o quebra-cabeça da vida

Genoma é o que “constrói”, “monta” o ser humano. Cada gene carrega uma característica do corpo da pessoa.



Fonte: CD-ROM “Ensino de português escrito para surdos: orientando educadores”, Bardella e Cunha (2010)



Ressalto que a classificação da sintaxe visual atribuída à combinação de imagens em textos multimodais não obedece a princípios de linearidade, como os seguidos pela escrita, já que a sintaxe visual ora articula-se por processos associativos ou metafóricos, ora por padrões metonímicos, que estabelecem certa relação de sentido pela posição de contiguidade ocupada pelas imagens, conforme aponta Vieira (2010, p.95). Esses aspectos podem ser observados nessa sequência quando parte da compreensão do sentido do título e do subtítulo, não pela simples observação, mas sim pelo reconhecimento direcionado pelo destaque de formas como os círculos na cor vermelha colocados em volta dessas partes do texto. Acrescento ainda que a escolha do vermelho é motivada, já que é normalmente usada para o destaque. Aliada à escolha das cores, temos, mais uma vez, o uso de outro recurso semiótico: balões, como os utilizados em quadrinhos para indicar a “fala” dos personagens, e que têm o papel de introduzir perguntas que o professor pode fazer na aula.

Na composição espacial, a saliência/projeção é uma consequência do uso desses recursos semióticos como cores, tamanho das letras, das imagens, do texto verbal em primeiro plano. É nessa categoria que observamos que a atenção do leitor(a) é direcionada ao título, ao subtítulo e ao conceito de genoma.

Todas essas formas de representação são relevantes no papel de construção dos sentidos e reafirmam o poder das imagens para expressar ideias. Assim é que se pode afirmar que o sentido do texto se estabelece pelas diferenças existentes entre a imagem e o contexto social e que todas as dimensões semióticas têm igual relevância para o entendimento da unidade textual na atualidade.

4.4 Primeiras conclusões da análise do CD-ROM e da Unidade Didática em CD

As análises realizadas neste capítulo levam-me a uma constatação: apesar de não compartilhar da modalidade oral do português, o(a) surdo(a), ao ser envolvido em atividades de escrita, é capaz de elaborar suas hipóteses nessa modalidade, só que por meios diferentes do falante-ouvinte, pois serão hipóteses construídas visualmente. Assim, saber dispor de imagens como forma de significar de maneira sistemática é o diferencial em termos de ensino de PBSL para esse público. Digo isso porque não basta somente se basear na intuição sobre como as imagens podem tornar o ensino mais “divertido”, essa postura relega essa modalidade a momentos secundários de uma aula, tornando-a incipiente.



Amorim (2004) apresenta o quadro atual da aquisição do português como segunda língua para surdo(a)s, mostrando que essa língua tem sido investigada, de maneira mais atenta, por estudiosos e pesquisadores que estão cientes das dificuldades encontradas pelos aprendizes no que diz respeito tanto à aquisição da L1 quanto da L2.

Segundo a autora, há que se atentar para as especificidades dos indivíduos surdos, uma vez que são raros os que tiveram a possibilidade de ter uma língua materna antes de seu ingresso na escola, pois quando iniciam sua vida escolar, via de regra, "... não têm conhecimento suficiente do português para serem alfabetizados nesta língua e nem conseguem entender o português por faltarlhes uma prévia compreensão do que seja uma língua, já que não possuem nenhuma." (2004, p.18)

A realidade a que Amorim se refere diz respeito à condição em que muito(a)s surdo(a)s estão ao chegarem à escola: desconhecem LIBRAS, ou seja, não a possuem como L1, uma vez que provêm de famílias de ouvintes que não tiveram acesso a essa língua e portanto não a utilizaram com seus/suas filho(a)s surdo(a)s durante a primeira infância e também desconhecem o português, por ser esta uma língua acústico-temporal com uma lógica organizacional diferenciada de uma língua de sinais que possibilitaria uma aprendizagem mais natural à condição d(o)a surdo(a). Essa situação gera graves consequências para o processo de ensino aprendizagem do português, que em teoria, seria a segunda língua, mas na prática não figura nem como terceira.

Dessa forma, preparar docentes para o ensino do português escrito diferentemente das práticas tradicionais mostra-se como um caminho real para a inclusão do indivíduo surdo nas práticas sociais. Um direcionamento multimodal pode promover atividades que envolvam a modalidade escrita do português, de maneira a levar surdo(a)s ao conhecimento do funcionamento linguístico-discursivo desta língua.

Finalizo as conclusões deste capítulo citando o que diz Almeida (2009, p.177) sobre o papel das imagens para o desenvolvimento de capacidade crítica:

O predomínio de imagens na mídia contemporânea de massa tem exercido, nas últimas décadas, um papel fundamental na criação de um novo conceito de letramento associado ao visual, o qual, por permitir o acesso às habilidades visuais, amplia as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes no sentido de exercitar a reflexão sobre o construto ideológico por trás da composição de estruturas semióticas visuais.

Ainda para promover a reflexão, apresento o seguinte texto multimodal que representa o significado do conhecimento do português escrito na vida do(a) surdo(a):





Fonte: <http://eremosasantana.blogspot.com/>



5

Síntese do Referencial de Trabalho Multimodal para o Ensino de PBSL

Figura 58: Comunicação mediada pelo computador(CMC)



Fonte: <http://blog.facsenac.com.br/?tag=teleconferencia-sobre-midias-sociais>

Este capítulo tem como objetivo apresentar a síntese da proposta de trabalho multimodal para a inserção/elaboração de mídias digitais no ensino de português como segunda língua.

Assim, inicialmente dedico espaço de discussão para situar a produção de linguagem no ambiente *online* e em mídias digitais como o CD-ROM para assim considerar os efeitos dessa produção para os processos comunicativos. Para tanto, serão apresentados os posicionamentos de diferentes pesquisadores para traçar um perfil claro sobre a Internet nos modos de ver e de viver e nas interações sociais.

Posteriormente, dou prosseguimento à tarefa de apresentar, em forma de etapas comentadas, possibilidades de aplicação de algumas das teorias aqui trabalhadas, entre elas: Teoria da Semiótica Social de Kress e van Leeuwen(1996), da Transcrição Multimodal e Análise de Textos de Baldry e Thibault (2006), dos estudos da ADC de Fairclough (1999, 2001, 2003), de forma a nortear o desenho de minha proposta de elaboração de mídias digitais para o ensino de segunda língua em termos de organização de parâmetros de ordenação de semioses em mídias digitais, de acordo com as demandas do ensino de segunda língua.

5.1 O impacto de diferentes tecnologias nas práticas sociais pós-modernas

Alves (2001, p.126) já afirmava que:

a revolução trazida pela Internet tem sido comparada à trazida pela invenção da imprensa e pela revolução industrial. A impressão generalizada é a de que as distâncias foram repentinamente abolidas. O tempo que a informação levava para ir de um lugar a outro ou de uma pessoa a outra foi drasticamente reduzido, e a vida das pessoas foi, desse modo, bruscamente alterado.

As práticas discursivas em ambiente *online* estão tão incorporadas ao nosso cotidiano que pensar nesse grande impacto causado pela Internet não parece mais ter lugar de discussão, e essa ideia é válida se considerarmos como ponto de reflexão mais relevante não mais um paralelo entre o que era e o que é, mas no que pode vir a ser. Isso procede quando pensamos na Internet não como um simples lugar onde circulam informações e mensagens, mas em um gigantesco espaço de intercâmbio e de partilha, conforme definido por Sachs (1998). Acrescento que é um espaço de comunicação que reúne pessoas que se encontram por vezes distantes geograficamente, mas que se tornam próximas em torno de interesses comuns. Esse espaço além-fronteiras representa um novo meio, pois segundo Alves (2001, p.126) é: “o quarto meio depois da imprensa escrita, do rádio e



da televisão, é sobretudo um espaço de comunicação que pode ser aproveitado por todos para se fazerem conhecer e “ouvir” suas vozes, se assim se pode dizer”.

A comunicação mediada pelo computador (CMC) veio para ficar e muitos são os que afirmam que a CMC “vai revolucionar a vida social e liberar princípios e a forma como se processam os relacionamentos *offline*”, (JONSSON, 1997). Essa previsão de Jonsson há muito se concretizou, pois a interação eletrônica já vem sendo definida como uma forma privilegiada, em termos produtivos, de comunicação, sobretudo em contextos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a possibilidade de se estabelecerem contatos entre um número importante e variado de interactantes para o desenvolvimento de diversos tópicos.

Alves (2001, p.127) afirma que:

O homem desde sempre teve necessidade de comunicar-se e essa necessidade se manteve constante através da história, embora a modernidade e a tecnologia tenham operado mudanças significativas nos contextos sociais e criado novos meios para a transferência de informações.

Para Koch (2004, p.76), comunicar significa interagir socialmente por meio da linguagem, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados. Nesse sentido Santaella (2003, p.135) diz que:

Qualquer nova tecnologia de comunicação ou não, mas principalmente a de comunicação, tende inevitavelmente a criar seu respectivo meio ambiente humano e social. Ambientes tecnológicos não são recipientes puramente passivos de pessoas, mas processos ativos que remodelam não só pessoas, mas também outras tecnologias.

Esses processos dialógicos em que o discurso molda e é moldado pelas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001) não delinea procedimentos vazios de conflitos, pois choques iniciais e estranhamentos são esperados no horizonte social e não seria diferente com um fenômeno nas proporções da Internet. Vejamos o que diz Santaella (2003, p.135) a esse respeito:

O choque inicial, via de regra, se faz acompanhar de confusões, entaves e equívocos que só vão se dissipando de maneira gradual, na medida em que o novo meio vai, pouco a pouco, penetrando e se definindo na vida social, gerando novos hábitos de percepção e de interação comunicativa, nas áreas do trabalho, lazer, entretenimento e associação. Só então os germens de transformação social e pessoal, que toda nova tecnologia traz no seu bojo, realmente se efetivam e se tornam visíveis.



Aqui, no papel de analista do discurso que assume a proposta da Semiótica Social como fio condutor de pesquisa, considero de grande importância uma postura de busca de identificação e de reconhecimento das modificações iminentes trazidas para a linguagem como efeitos de novas tecnologias. Assim, para compreender de fato o poder revolucionário da Internet nas práticas sociais como meio de acesso à informação, quando uma central de dados se coloca à disposição e chega ao ambiente doméstico do/a receptor/a com um simples clique no mouse, é necessário, mais uma vez, retomar o papel da escrita na atualidade para situar como o desenvolvimento de tecnologias pode significar não o fim da hegemonia dessa modalidade de linguagem, mas um novo contexto de existência. Nesse sentido, são dois preconceitos circulantes e descritos por Santaella (2003, pp. 139-140) que precisam ser refutados: primeiro, o de que “a informação significa única e exclusivamente informação livresca, ou de que a única informação verdadeira e profunda é aquela que o livro ou o jornal veiculam”. A linguagem escrita, sem dúvida, emigrou para a Internet e essa mudança de suporte acarreta necessariamente em uma mudança de natureza da linguagem ou no desenvolvimento de uma sobrenatureza que suportes anteriores não lhe permitiam desenvolver. Segundo, o preconceito de que:

o nascimento de um novo meio deve levar à morte o meio que lhe será mais próximo na mesma família de meios. Ao contrário, a história nos tem demonstrado que a tendência dos meios não é a de desintegração, mas a de criar sistemas integrais, interdependentes de modo que um meio se alimenta do outro ao mesmo tempo em que o retroalimenta.

Podemos observar essa tendência à integração pelo próprio processo de formação da linguagem na Internet. Trata-se de uma linguagem que é, a um só tempo: escrita, desenho, diagramação, página, quadro, animação e sequência. Para entendê-la como tal, Santaella (2003, p.140) diz que:

cumpre (...) olhá-la de frente, apalpando suas especificidades, pois que ela não é o livro, não é o jornal, não é a pintura, não é a fotografia, não é a televisão e nem está aí para competir com esses meios. Trata-se de uma outra coisa que, só no encontro de sua qualidade diferencial, encontrará seu destino.

É nesse cenário de profundas transformações tecnológicas, que a escola ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, conforme apontado por Vieira (2007, p. 244) que ainda acrescenta:

Com a tecnologia eletrônica e a comunicação visual, leitores e redatores acumulam novos papéis, agindo intuitivamente, sem contarem ainda com o apoio pedagógico para enfrentar os problemas e desafios desses novos modos de ler/escrever e construir sentidos. Por sua parte, a maioria dos professores não foi



formada para lidar com tecnologias da informação e comunicação no ensino. Tudo é tão novo, quanto urgente.

Para integrar novas tecnologias no âmbito do ensino, mais especificamente do ensino de segunda língua torna-se necessário estabelecer **referência real** e que sirva de ponto de partida para decisões de uso de diferentes modalidades da linguagem, face aos desafios enfrentados para lidar com as novas formas de letramento que despontam a todo momento, (LEU, 2002, p. 329).

Então como lidar com o texto em papel, ou o texto na tela do computador? Em ambos os casos, não basta oferecer suporte e material de leitura adequados, conforme já assinalado anteriormente. É preciso saber como explorar as potencialidades de significação de diferentes mídias em favor da construção do conhecimento em segunda língua e para isso um referencial de desenvolvimento pode auxiliar na orientação sobre como lidar com o excesso e a qualidade da informação disponibilizada pela Internet, que segundo (JUNGWIRT & BRUCE, 2002, p.400) é um dos grandes desafios da educação para os novos letramentos.

Passo agora a apresentar a proposta multimodal de elaboração de mídias digitais para o ensino de PBSL assim organizada em sete etapas a serem detalhadas na seção a seguir.

5.2 Referencial Multimodal de elaboração de mídias para o ensino de PBSL

De acordo com a linguística sistêmica, a linguagem é sempre modelada para comunicar simultaneamente três tipos amplos de significado: ideacional, interpessoal e textual (MARTINEC & van LEEUWEN, 2008, p. 3), esses pressupostos têm base no trabalho de Halliday (1994) que, por sua vez, destaca três tipos específicos de trabalho semiótico – as chamadas metafunções - sempre realizadas de forma simultânea e já apresentadas anteriormente, mas que por razões de clareza de apresentação do referencial que me proponho criar, são novamente citadas: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e metafunção textual. Essas metafunções passam a ser, portanto, partes norteadoras deste referencial, que nada mais é que um modelo de análise e de desenvolvimento de material didático composto por mídias e entendido por mim como sendo sempre multimodal. Sua composição em seis etapas está assim organizada para facilitar o entendimento e o alcance dos significados composicionais previstos na proposta de análise de textos multimodais de Kress & van Leeuwen (1996). Para a visualização do referencial, recorro ao quadro abaixo de forma a dar destaque às etapas nele apresentadas:



5.2.1 Etapa 1: Reconhecimento de características específicas do público alvo

Esta etapa consiste em reconhecer no aluno as especificidades de seu perfil. Com essa observação sobre “quem é o aluno(a)” garantimos que a comunicação, característica inerente ao ser humano, possa ser desenvolvida no âmbito do ensino de segunda língua. Esse sentido de se comunicar, fazer uso consciente de uma língua, mostra como os discursos constroem imagens de si e do outro em função dos interesses e das expectativas da comunicação. Segundo Charaudeau (2008, p.12):

falar da comunicação humana é também falar do sentido construído na comunicação, já que é preciso postular que a linguagem cria sentido. Ora, o sentido, em uma concepção da comunicação que se funda no direito à palavra, não é somente referencial, e a linguagem não serve apenas - como se dizia na época estruturalista - para recortar o mundo.

Se a concepção sobre a comunicação ganhou novos contornos ao longo do desenvolvimento dos estudos sobre linguagem, isso significa dizer que falar e construir sentido não depende somente do domínio de estruturas linguísticas, mas do todo significativo e é por isso que nessa etapa de reconhecimento do público alvo é necessário perceber as demandas multimodais inerentes aos estudos em segunda língua, levando em conta o papel do discurso na vida social. Nesse sentido retomo o que Fairclough (2003, p.3) diz de forma mais explícita sobre a relação língua – discurso:

Nós poderíamos dizer que nenhuma das atuais instâncias da língua em uso é um “texto” – embora isso seja muito limitado, porque textos tais como programas de televisão envolvem não só língua mas também imagens visuais e efeitos sonoros. O termo ‘língua’ será usado em seu sentido mais usual, para significar linguagem verbal – palavras, sentenças, etc. Dessa forma, podemos falar de “língua” em um sentido mais geral, ou de línguas particulares como inglês ou swahili. O termo discurso (no qual está largamente evocada a ‘análise de discurso’) sinaliza a visão particular da língua em uso (...) como um elemento da vida social que está estreitamente interconectado com outros elementos.



Ainda na linha de pensamento sobre o perfil do público alvo devemos entender que envolve diretamente o conceito de identidade que, de acordo com Giddens (2002, p.39), é construído linguisticamente, sendo esse o protótipo das relações sociais, em outras palavras, a primeira identidade de um falante, para ele, é a língua, ou seja, essa é a primeira matriz de identidade social do sujeito. Se considerarmos que esse falante está em processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua, é possível inferir que ele/ela passa a conviver com outra realidade linguística/discursiva que, segundo Hall (2004, p.13), promove um processo de confronto de identidades:

à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Esse processo de formação identitária, relacionado diretamente a uma das funções textuais descritas por Halliday (1978), a função interpessoal, ganha contornos específicos na vida moderna, em que os indivíduos assumem diferentes identidades que podem estar em conflito. Assim, o ser humano contemporâneo pode viver tensões entre as diferentes identidades que assume, quando o que é exigido por uma entra em choque ou contradição com outra (WODWARD, 2000, pp.31 e 32), o que pode ser perfeitamente aplicado ao aluno de segunda língua em seu processo de construção identitária ao se ver confrontado com uma nova identidade linguística: a do falante nativo de sua língua-alvo.

A concepção de discurso como constitutivo da identidade é central para a ADC (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), o que me leva a ressaltar, mais uma vez, o entendimento da linguagem na concepção da linguística sistêmica funcional, segundo a qual os três tipos de metafunção desenvolvidos simultaneamente na linguagem incluem a construção da realidade (função ideacional); a representação e a negociação de relações sociais e de identidades (função interpessoal) e a construção do texto (função textual).

Essas constatações demonstram a importância de se conhecer para quem as aulas são planejadas, pois isso embasa a escolha da mídia que melhor serve aos propósitos de significar, tendo em mente mais de uma modalidade discursiva, etapa a ser tratada a seguir.



5.2.2 Etapa 2: Escolha da mídia

A escolha da mídia, como dito anteriormente, deve atender às demandas do público alvo. Reforço esse ponto, por ter tido de explicar em diversos momentos a meus alunos de projeto de elaboração de multimeios que a escolha por determinada mídia para o ensino de PBSL não pode ser feita somente por uma facilidade em sua produção, mas deve ser guiada pelos benefícios que determinado recurso poderá promover em termos de produção variada de língua em suas contextualizações na vida diária.

Cito o que diz Melo (2010, p.184) sobre a língua poder assumir, dependendo do olhar do observador, várias facetas. Devido a esse caráter multifacetado é que a língua requer um processo de ensino aprendizagem baseado na interação social. Assim é que mídias digitais como as aqui analisadas: *websites*, CD-ROM, além da unidade didática mostram-se como alternativas de ampliação das fronteiras de um ensino de PBSL com o foco na forma, para um ensino que capacite o(a) aluno(a) a usar a língua em diferentes contextos.

A formação docente deve primar pelo desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dessas mídias, tendo o olhar voltado ao reconhecimento de diferentes contextos de produção, domínio e historicidade de textos verbais e não-verbais. O desenvolvimento dessas habilidades pode ocorrer por meio do conhecimento sobre a diversificação de recursos semióticos no ensino de PBSL, possibilitando o planejamento de aulas e de cursos permeados por práticas diversas e condizentes com a era do argumento visual, realidade na qual estamos inseridos.

Esse processo de reconhecer em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, caminhos para abordar conteúdos é na verdade uma superação de barreiras, pois não é fácil, nem imediato, é um trabalho que envolve debates, experimentação, análise e avaliação, em um processo com avanços e recuos, mas firme e definitivo.

Aponto como critérios linguísticos/discursivos para a escolha da mídia, as metafunções descritas por Halliday (1978), adotadas por Kress e van Leeuwen (1996, 2001), van Leeuwen (2005) e Fairclough (2001, 2003, 2006) e que podem auxiliar a(o) elaborador(a) em uma análise de linguagens múltiplas em conjunto:



- a) a construção da realidade (função ideacional) no ambiente *online* (*websites, webpages*, redes sociais) ou *offline* (CD-ROM, unidade didática multimodal);
- b) a representação e a negociação de relações sociais e de identidades (função interpessoal) – em se tratando das representações constantes em cada mídia;
- c) a construção do texto (função textual) – de acordo com a lógica organizacional do enquadre (*frame*).

5.2.3 Etapa 3: Entendimento da lógica organizacional

Em qualquer texto, sempre haverá alguns padrões esperados e previsíveis e outros inesperados, (BALDRY e THIBAUT, 2006, p.7). Isso aponta para o fato de que recursos semióticos isolados não contribuem para a construção de significados em textos; devem, portanto, ser considerados em conjunto. Estendendo essa afirmação às mídias, já que ao longo das análises realizadas nos capítulos anteriores, foi possível perceber o quanto é válido compreender a interdependência mútua entre linguagem, moldura e recursos visuais empregados na composição de *websites*, CD-ROM e unidade didática em CD.

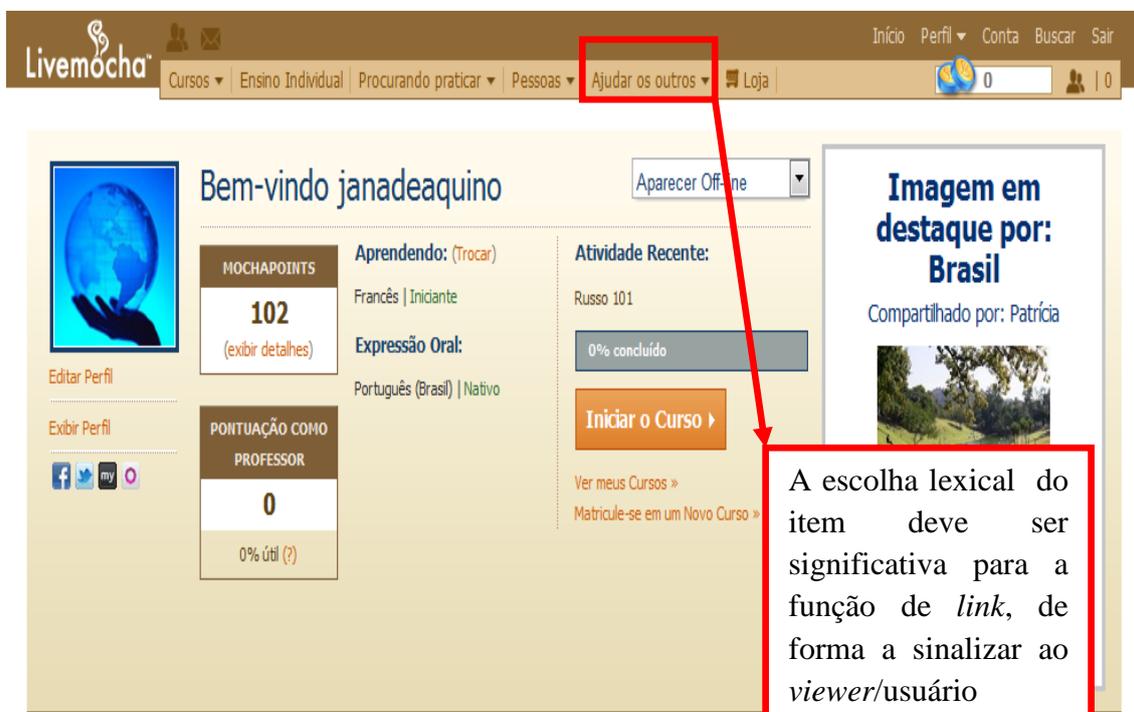
Assim, uma elaboração criteriosa de mídias requer atenção especial aos recursos potenciais de significação, razão que reforça o entendimento da lógica organizacional por meio da previsão de trajetórias possíveis a serem traçadas pelo *viewer/usuário*. Nesse sentido, a escolha lexical dos *hyperlinks*, dos ícones, dos símbolos, das cores, da trajetória horizontal ou da vertical em diferentes mídias define a forma e o emprego dos recursos semióticos.

Assim, critérios multimodais auxiliam na organização de diferentes linguagens por meio de subtítulos relacionados por *links*, que, por sua vez, possibilitam ao leitor a construção de diversos textos distintos a partir de uma mesma entrada, dependendo das diferentes escolhas realizadas por ele durante seu percurso de leitura (LÉVY, 1994). Dessa maneira, pelo modo intrínseco como se realiza a pluralidade dos caminhos de leitura em mídias, muito mais que no texto impresso, o hipertexto, assim como o livro científico contemporâneo, deve ser entendido como uma *unidade de trabalho* (KRESS, 1998). O leitor é chamado, com base em seus propósitos particulares de leitura, a *compor* a informação que busca, criando ligações coesivas entre as diferentes partes que acessa em um *website*.



Para exemplificar, cito o item “Ajudar os outros” da barra de navegação principal do *website* Livemocha:

Figura 59: Potencialidade de Significação de Recurso Semiótico



A escolha lexical do item deve ser significativa para a função de *link*, de forma a sinalizar ao *viewer/usuário* determinada trajetória a ser percorrida na mídia.



Cores do enquadre do *website* em tons de “café com leite” somadas a *logo* em cor branca que lembra a “fumaça de café quente” compõem o sentido pretendido de ambiente de interação

Fonte: análise linguística de *website*



Para esclarecer a composição do Livemocha, vou retomar duas categorias de Fairclough (2001, p.288-289) que se referem ao significado e à criação de palavras. A combinação das cores em tons de ‘café com leite’ com a sua logo, que em uma tradução livre do inglês resulta em ‘café moca’ faz com que se entenda o nome “livemocha” como “viva o café moca”, ou seja, vivencie o *website*, que segundo Fairclough (2001, p. 289) revela a perspectiva interpretativa que subjaz essa lexicalização e passa a significar uma ideia de lugar de interação na língua alvo.

Essas estratégias de composição de modalidades constroem um espaço que não é apresentado como um *website* para leitura de conteúdos, mas sim um lugar em que o *viewer/usuário* terá a oportunidade de uma interação completa na língua alvo, experienciando-a de forma plena, de maneira análoga ao que acontece no ambiente real de cafés, em que as pessoas se encontram para conversar, interagir em determinada língua, resumindo, para compartilhar interesses em comum.

Ao levar em consideração o chamado “todo significativo”, conceito várias vezes empregado ao longo deste trabalho, passamos a entender como os elementos utilizados podem atrair a atenção do *viewer/usuário* para diferentes aspectos da composição, como a localização em primeiro ou em segundo plano; o tamanho relativo das imagens; o contraste em cores; as diferenças de nitidez, apenas para citar algumas das possibilidades.

É dessa maneira que o estudo analítico multimodal do modo de representar favorece o processo de elaboração de mídias para o ensino de segunda língua, uma vez que o aprimoramento das tecnologias de comunicações e os fenômenos advindos da globalização fizeram crescer a importância da política de língua, trazendo mudanças significativas para a área de ensino de línguas, tanto no que se refere ao ensino de língua materna quanto ao de segunda língua.

5.2.4 Etapa 4: Escolha de temática norteadora

Frente à enorme quantidade de informação hoje disponível por meio da Internet e da circulação de mídias digitais como CD-ROM, outro desafio vem se revelando: a capacidade de escolha e de organização dos conteúdos para o ensino de PBSL. Nesse sentido, oriento que para traçar um percurso gerativo de sentido que possibilite o tratamento de diferentes formas de expressão da linguagem em contextos específicos de uso, é necessário estabelecer limites organizacionais, entre eles o tema, descrito por Fairclough (2001) que norteará a mídia.



Os questionamentos que surgem são:

- a. Qual a estrutura temática do texto e que suposições lhe são subjacentes?
- b. Os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

Esse tema pode ter fontes variadas, mas deve servir de fio condutor para o processo de ensino-aprendizagem. Tomemos como exemplo o *website* “Português no Planalto Central”. A escolha da Região Centro-oeste como tema norteador da mídia possibilitou a organização dos gêneros textuais atrelados ao contexto de uso ou de origem como as Lendas que serviam de base para tarefas com propósitos específicos.

A escolha de um tema não é fator limitador do número de recursos semióticos a ser utilizado, é antes de tudo uma forma de promover a expressão de uma mesma ideia de diferentes formas, para exemplificar, no mesmo *website* “Português no Planalto Central”, em lugar de apresentar a Região Centro-Oeste em uma linguagem hermética, abriu a possibilidade de tratar essa região sob diferentes ópticas que englobam tarefas que vão desde uma simples busca na Web até a produção de textos de diferentes gêneros. Essa escolha direciona a seleção de recursos semióticos, tópico da próxima etapa.

Dentro do objetivo de ensinar português para estrangeiros (PLE), considero o que diz Neves (2011)¹³ sobre o ensino de PLE oferecer muitos desafios aos professores e à escola como um todo. Entre os desafios que a autora considera estão toda a questão cultural envolvida no processo de ensino e de aprendizagem e o que se refere aos livros e materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de PLE. Em suas palavras:

Os livros e materiais didáticos que veiculam a língua e a cultura brasileira em língua portuguesa para estrangeiros precisam estar adequados ao contexto de ensino, ou seja, os materiais de PLE para a EB devem ser diferenciados, pois os alunos estão em um contexto de imersão na língua-alvo. Compartilho as ideias de Pacheco (2006, p. 25) quando a autora afirma que no exercício de regência de turmas de PLE, em turmas com alunos de nacionalidades distintas, (...) a prática demonstra necessidades e interesses diferenciados dos aprendizes. Essa constatação ajuda a descortinar as distintas formas de lidar com o aprender PLE de cada estrangeiro, o que vai demandar escolhas distintas no que tange a estratégias de ensino, abordagem e métodos, tipos de recursos a serem explorados, os MDs a serem utilizados.

¹³ Artigo disponível na revista da SIPLE de maio de 2011 em <http://www.siple.org.br>



Ao transformarmos a importância dos conteúdos em materiais didáticos para as mídias digitais e assumirmos o quanto o tema nelas é determinante para o sucesso da aprendizagem em segunda língua, identificar o padrão discernível na estrutura do texto para as escolhas dos temas das orações equivale a identificar as possíveis trajetórias gerativas de sentido de acordo com critérios linguísticos de análise assinalados por Fairclough (2001, p.288) e que estão em consonância com a crescente demanda no mundo globalizado de possibilitar o ensino de português como segunda língua em contextos *online*.

5.2.5 Etapa 5: Seleção de recursos semióticos

A seleção de recursos semióticos tais como jogo de cores e imagens; diferentes tamanhos das fontes; frases curtas, períodos compostos por coordenação; seleção lexical cuidadosa, uso de figuras de linguagem com termos específicos, claros e concisos sustenta o “todo significativo”.

Como afirma Maingueneau (2005, p. 145):

limitar o universo discursivo unicamente aos objetos linguísticos constitui sem dúvida alguma um meio de precaver-se contra os riscos inerentes a qualquer tentativa “intersemiótica”, mas apresenta o inconveniente de nos deixar muito aquém daquilo que todo mundo sempre soube, a saber, que os diversos suportes intersemióticos não são independentes uns dos outros, estando submetidos às mesmas escanções históricas, às mesmas restrições temáticas.

Os recursos semióticos são, portanto, determinantes para a construção dos sentidos. O uso das cores e das imagens, o formato e a escolha da fonte são constituintes de mídias. A disposição de tais recursos não é aleatória, ou seja, quando um produtor faz sua escolha, são levados em conta o público alvo, o suporte em que será veiculado, os interlocutores, enfim, as condições de produção. Desconsiderá-los no processo de leitura provocaria uma interpretação fragmentada.

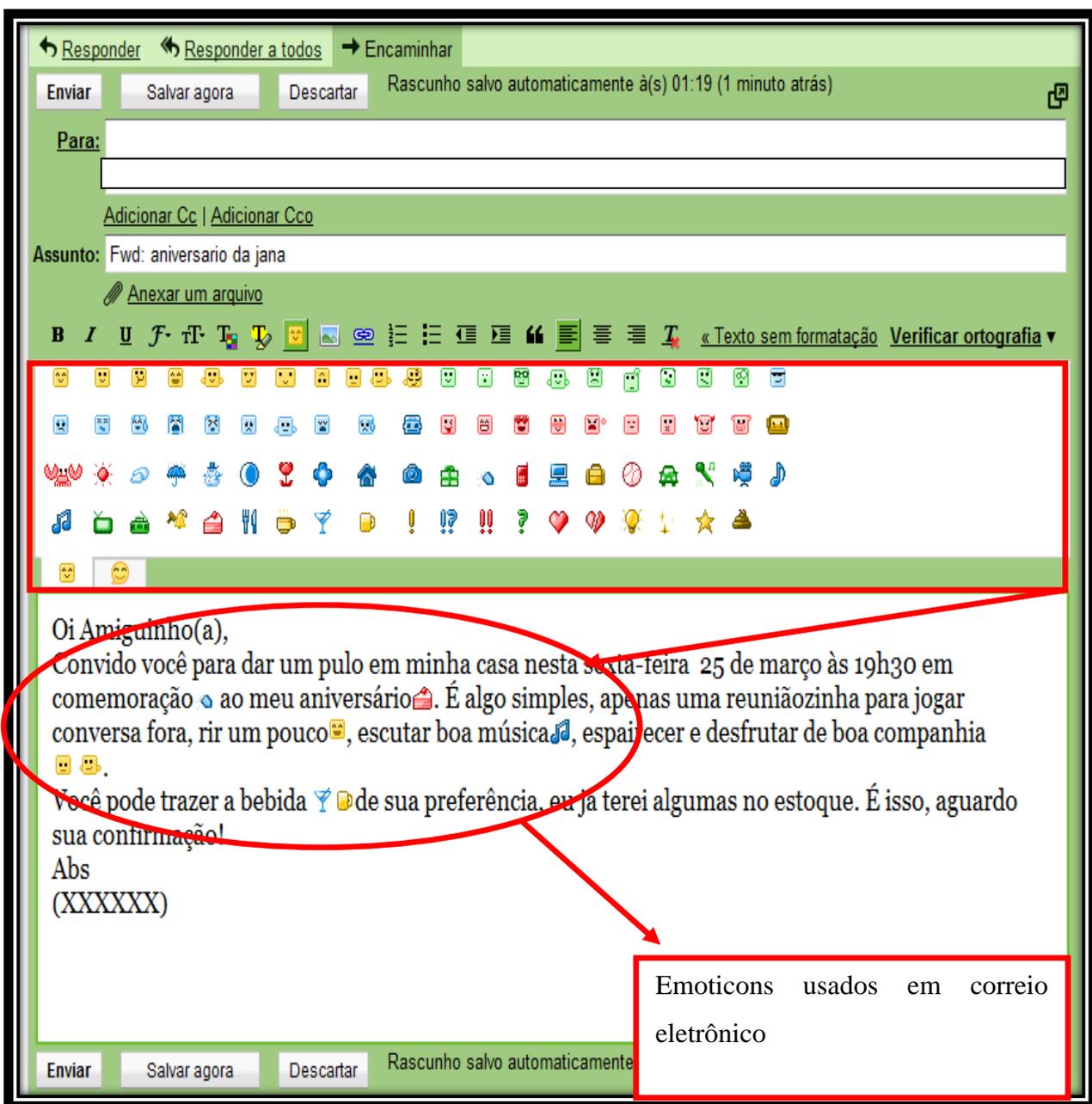
Hoje, a escolha de recursos semióticos é influenciada pelos constantes avanços tecnológicos que nos permitem o uso cada vez maior e mais diversificado de ícones, cores e *layout* de página na construção de textos antes direcionados predominantemente por um recurso semiótico, célebre em sociedades complexas, a escrita. As novas tecnologias transformam a interatividade pelas tradicionais formas de comunicação.

De acordo com Costa (2005, p.172): “os sistemas digitais exigem ação, reação e resposta por parte do usuário, e para isso ele deve permanecer atento e de prontidão”. Como às mídias



digitais são acrescentados vários recursos semióticos, em sua maioria imagéticos, pois, como argumenta Mitchell (2005), estamos nos tornando uma sociedade predominantemente visual, torna-se precípuo desenvolver competências cognitivas e novas formas de olhar e ver, pois recursos como *emoticons* são definidos por Caetano (2002, p.70) como um subcódigo que, utilizado pelos participantes dos *chats*, conferem-lhes uma identidade de grupo. Vejamos no seguinte exemplo:

Figura 60: Emoticon como subcódigo



Fonte: elaborado pela autora



Assim, ter consciência sobre a importância de recursos semióticos a serem empregados, permite-nos lançar um olhar crítico e aprofundar nossa compreensão sobre a construção e os significados de mídias que circulam em nossa sociedade.

5.2.6 Etapa 6: Aplicação do princípio de integração multimodal

São várias as razões apontadas para justificar a criação de uma teoria particular para as mídias. Nesse momento, apresento três destacadas por Fiorin (2008, p.75) entre as mais recorrentes:

- 1) ao contrário dos textos verbais, os textos midiáticos são produzidos por diferentes enunciadorees (por exemplo, a significação de um filme é criada pelo iluminador, pelo diretor de fotografia, pelo figurinista, etc.) e, por isso, é preciso uma teoria para explicar o fazer desse sujeito coletivo;
- 2) nos meios de comunicação de massa, é preciso ter muita clareza a respeito do público a quem o produto se dirige (o *target*, como dizem os publicitários) e, por isso, o público é um coenunciador, como ocorre, por exemplo, nas novelas de televisão;
- 3) os textos da mídia são complexos, uma vez que eles são manifestados por diferentes linguagens (por exemplo, um jornal é composto de textos verbais, de fotos, de gráficos, etc.) e, por isso, é preciso que haja uma teoria específica para esses textos.

Sobre a terceira razão, é preciso dizer que a Teoria da Multimodalidade/Teoria da Semiótica Social tem se ocupado não só das manifestações do sentido por uma única modalidade, mas também daquelas em que isso é feito por meio de diferentes modalidades (FIORIN, 2008, p.75). Dessa forma, no estudo de diferentes modalidades, considerar um princípio de integração pode auxiliar a compreender como textos multimodais integram diferentes recursos semióticos aos seus princípios de organização.

Assim, torna-se possível entender como em uma página impressa podem predominar recursos como linguagem escrita, posicionamento e arranjo espacial de itens, recursos de representação, entre outras coisas, e em uma *webpage* já predominar *links*, *hyperlinks*, trajetórias horizontais, verticais de leitura etc.

Como já dito anteriormente, esses recursos não são simplesmente justapostos, mas sim combinados e integrados para formar um todo complexo que não pode ser reduzido, ou mesmo explicado em termos de suas partes em separado. A esse processo é que Baldry e Thibault (2006, p.18) referem-se como princípio de integração multimodal.



O princípio de integração, segundo os mesmos autores, refere-se, portanto às formas como as seleções de diferentes recursos semióticos estão relacionadas, afetam uma a outra de muitas e complexas maneiras através de diferentes níveis de organização.

Vale ressaltar que o emprego do princípio de integração multimodal não é algo novo, é apenas algo a ser considerado de forma sistemática em um processo de reflexão crítica sobre a própria prática de produção de textos na contemporaneidade, pois novidades ligadas ao mundo multimodal que nos chegam via televisão, via computador e via aparelhos celulares não determinaram o advento da multimodalidade, esta é inerente a qualquer objeto gráfico, há muito tempo.

É esse ponto que trago à berlinda o significado de página. Com o predomínio da modalidade escrita nas sociedades complexas, por muito tempo se convencionou a página como o espaço de organização das mensagens veiculadas em uma espécie de planta onde as partes fossem unidas.

Em tempos de tecnologias digitais, a página continua um forte elemento referencial para as novas propostas de interfaces, mesmo as digitais (COSTA, 2010). Na superfície geométrica a que chamamos página estão, em geral, inscritos, além dos textos ou das imagens, certa ordem ou hierarquia, assim como uma trilha que orienta o leitor em sua atividade. Estão também inscritas uma lógica, uma retórica ou um discurso visual (KRESS e van LEEUWEN, 2001).

Os mesmos autores ainda acrescentam que as páginas do século XX viram nascer o *grid*, isto é, a grade que posiciona o texto em quadrantes, retângulos, quadrados, espaços que, além de disporem o texto e as imagens, dão um sentido de começo, de meio, de fim, de antes, de depois, de menos ou de mais importante, de prioritário, de real, de irreal, aspectos que pude verificar na análise dos clusters de cada uma das mídias.

Para ilustrar esse processo, trago como exemplo a seguinte tela de um dos *websites* analisados para destacar como os clusters nela constantes estabelecem a lógica organizacional de acordo com o princípio de integração dos recursos semióticos empregados, o que define o todo significativo desta *webpage*:



Figura 61: Princípio de integração multimodal em tela de website

The image displays a screenshot of the Livemocha website interface, illustrating the principle of multimodal integration. The interface is divided into several sections:

- Header:** Features the Livemocha logo, navigation links (Início, Perfil, Conta, Buscar, Sair), and a search bar.
- User Profile:** Displays the user's name "Bem-vindo janadeaquino", a profile picture of a globe, and statistics: "MOCHAPOINTS 102" and "PONTUAÇÃO COMO PROFESSOR 0".
- Learning Progress:** Shows "Aprendendo: (Trocar) Francês | Iniciante" and "Expressão Oral: Português (Brasil) | Nativo".
- Recent Activity:** Displays "Atividade Recente: Russo 101" with a progress bar at "0% concluído" and a button to "Iniciar o Curso".
- Featured Image:** A section titled "Imagem em destaque por: Palestine" with a photo of a person in a winter hat and a "Visualizar mais" button.
- Social Media Integration:** Includes a Facebook widget for Livemocha with 270,812 likes and a list of users who liked it (Ana, Allan, Alessandra, Aline C, Livia, Myke, Steven, Keyla, Karlos, Nessa).
- Friends and Recommendations:** Sections for "Amigos" (0 friends) and "Sugeridos Parceiros de Idiomas" (Suggested Language Partners).

Fonte: www.livemocha.com



5.3 Primeiras Conclusões do referencial de multimodalidade

Para chegar a um modelo de trabalho com base na Teoria da Multimodalidade, tomei por base as análises realizadas. O exame de cada uma das mídias aqui apresentadas revelou a importância de se considerar o princípio de integração multimodal como direcionamento das etapas do processo de elaboração de mídias. Assim, a multimodalidade possibilita que os recursos semióticos a serem empregados sejam combinados de forma que possibilitem o reconhecimento das diferentes potencialidades de significação que, em conjunto, resultam no entendimento da lógica organizacional de mídias diversas e de suas possibilidades de uso.

Apresentadas as etapas do referencial de elaboração multimodal, passo às conclusões desta pesquisa.

E para reflexão final deste capítulo, apresento a seguinte charge:



© 1996 by Randy Glasbergen.
E-mail: randy@norwich.net

Alô, Bob? é o seu pai de novo. Eu tenho outra pergunta sobre o meu computador novo. Eu posso gravar um filme da TV a cabo, depois passar ele por fax do meu video-cassete para meu drive de CD-ROM e depois mandar por E-mail pro celular do meu irmão para que ele possa fazer um cópia na filmadora do vizinho dele?

Fonte: <http://www.tjpe.gov.br>



(IN)CONCLUSÕES

De forma análoga, concluir é o mesmo que fechar o balanço de uma empresa. Nesse processo, calculam-se lucros e dividendos na esperança de que o saldo seja positivo, afinal quem desejaria sair no vermelho após um percurso de quatro anos de trabalho?

Dessa forma, procedo ao meu balanço do que foi visto até aqui e, como ao longo deste trabalho, minha tarefa foi norteadada pela defesa da seguinte tese:

a abordagem discursiva crítica multimodal de diferentes semioses linguísticas pode favorecer a sistematização de trabalho na composição de diversas mídias para o ensino de português como segunda língua.

Trago-a para este espaço de finalização no intuito de ratificar sua procedência em contraste com a seguinte antítese:

há dificuldade em lidar com tantas opções de modalidades da linguagem em uma das áreas que mais necessita desses recursos: a do ensino de línguas.

Também ao longo deste trabalho, fui percebendo o quão limitador para o fechamento de uma pesquisa que demanda ineditismo e contribuição social poderia ser guardar todas as minhas observações apenas para o espaço tradicional das conclusões, assim foi que optei por concluir em etapas, por isso a cada capítulo finalizado, uma conclusão foi feita. Esse expediente, a meu ver, foi produtivo, pois me possibilitou ter ideia clara sobre como o meu todo significativo vinha sendo delineado.



Essa construção confirmou minhas convicções sobre a importância do conhecimento crítico das potencialidades de significação de diferentes semioses. A pesquisa sobre as mudanças em curso nos modos de representação da linguagem levou-me a situar o *viewer*/usuário de diferentes mídias em um processo de transição entre a modalidade escrita e a modalidade imagética (KRESS, 2005, p.9). Esse período de entrelugares marca em muitos momentos a transferência para o ambiente virtual/digital de características do ambiente real em um processo contínuo de ressemiotização, (IEDEMA, 2003, p.6).

Nesse final, para manter o direcionamento investigativo, recupero as três questões de pesquisa inicialmente propostas, para nelas me apoiar e apresentar as respostas às quais as análises me foram guiando.

Como são apresentados os sentidos em mídias constituídas por mais de uma modalidade da língua?

Os percursos gerativos de sentido são diversos e determinados de acordo com o interesse do produtor dos signos, muito embora pareçam óbvios, esses percursos propostos ao leitor/usuário/*viewer* são aprendidos, descobertos, revelados, desvelados e mesmo calculados. Com base nisso é que busquei desnaturalizar as trajetórias da leitura e da produção do *website*, da página impressa, da *webpage* e do CD-ROM para mostrar, nos descaminhos (ou nos caminhos) do leitor/usuário/*viewer* os sentidos que cada mídia guarda, assim como os sentidos que o “leitor” percebe, mesmo quando não domina a modalidade escrita na língua alvo, como é o caso do público a que se destinam as mídias aqui analisadas.

A apresentação/constituição dos sentidos em mídias multimodais, como passo a chamá-las devido à composição de diferentes sistemas semióticos nelas observadas, é definida por percursos lineares ou não, o que sinaliza a importância de se preparar tanto docentes quanto discentes para a leitura, para o uso e para o desenvolvimento de outros recursos semióticos diferentes da escrita.

Nesse contexto, constatei como a tecnologia do computador, ao lado do excesso de informação disponibilizada na Internet, vem alterando os comportamentos do leitor/*viewer*/usuário. Rapidamente, novos gêneros e práticas vêm sendo incorporados. Já vivemos numa era pós-tipográfica, com novas necessidades de uso da comunicação visual e eletrônica



(SEMALI, 2005, p.37). A internet, por sua vez, permite acessar e divulgar quantidade praticamente infinita de informações, chegando a confundir o leitor/*viewer*/usuário e exigindo-lhe um papel ainda mais ativo e crítico, como bem coloca Wurman (apud JUNGWIRTH & BRUCE, 2002, p.400).

A apresentação dos sentidos nas mídias analisadas revela como diferentes modalidades, como a imagem e a escrita, operam em conjunto e estabelecem relações que podem ser tanto simétricas como assimétricas. Silvestre (2010, p. 84) diz que:

nas relações assimétricas entre o objecto que queremos colocar e o objecto em relação ao qual o queremos posicionar há escolhas que têm de ser feitas. As relações assimétricas podem ser criadas em relação à posição, à ordem, à distância, ao tamanho, ou a outro tipo de relações.

Nesse sentido, as transcrições e as análises de mídias e textos ao longo deste trabalho são um primeiro passo para a formulação de práticas de elaboração multimodal mais eficientes voltadas para o desenvolvimento de ferramentas assistidas por computador para o armazenamento, para a recuperação, para o processamento e para a análise de textos multimodais em uma perspectiva que leve em conta as especificidades do ensino de PBSL.

Essas constatações me levam à segunda questão de pesquisa:

Como o ensino de português como segunda língua pode ser favorecido por diferentes mídias?

Em meio a transformações (tecnológicas e comportamentais), a equação: **computador + ensino de segunda língua + Internet** desafia a formação de docentes para os chamados novos letramentos. Particularmente, no âmbito do ensino de Português do Brasil como Segunda Língua, vejo alguns progressos na inclusão digital e no desenvolvimento de mídias, mas que considerados em grande escala, ainda estão longe do que se deseja e do que realmente se precisa.

O objetivo central de propor um modelo de elaboração de mídias para o ensino de português como segunda língua, fazendo uma ponte entre os resultados de pesquisa discutidos nas



conclusões de cada capítulo sobre a configuração de diferentes recursos semióticos, como *websites*, *webpages*, *CD-ROM* e unidade didática em CD, foi apresentado em forma de referencial delineado em seis etapas no capítulo cinco e foi guiado por transcrição analítica voltada à realidade do ensino de segunda língua.

Assim, os resultados alcançados nesta pesquisa podem ser vistos como contribuição para o trabalho e para a formação docente, no sentido de oferecer arcabouço aplicável das práticas discursivas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, sempre orientadas pelas constantes mudanças dos modos discursivos de significar o texto na sociedade contemporânea, o que requer também constantes mudanças nos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa apenas voltada ao ensino da modalidade verbal. Vejo ainda esse constante repensar sobre a própria prática como algo necessário e benéfico, pois faz parte de uma postura reflexiva crítica inerente ao processo de ensino aprendizagem.

A mudança de foco, de acordo com as demandas da prática social, em termos de desenvolvimento de mídias para o ensino de PBSL, leva-me à terceira e última questão de pesquisa:

Como a teoria da multimodalidade pode guiar a seleção e a composição de tarefas para o ensino de segunda língua?

Considerando que a sociedade contemporânea é marcada por multiletramentos, pelos aspectos da globalização e pelas novas tecnologias, o que indica que as modalidades de uso da língua, diferentemente do que foi no passado, não estão centradas somente na escrita, a Teoria da Multimodalidade apresenta possibilidades de trabalho com mídias em cursos de licenciatura de forma sistematizada.

Pensar sobre esse aspecto impulsiona minhas ações como pesquisadora e como docente que busca aliar a prática cotidiana aos conhecimentos teóricos. É nesse sentido, portanto, que tenho atuado junto a alunos da graduação no desenvolvimento de mídias por meio da pesquisa



linguística com orientação multimodal. Acredito que a capacitação vem da observação guiada do contexto específico no que tange à interação humana que deixou de ser apenas local para ser também global.

Aluno(a)s e professore(a)s não estão mais limitado(a)s aos livros didáticos e às interações ocasionais com outro(a)s falantes. Ele(a)s têm escolhas mais amplas: o(a)s professores podem acessar livremente materiais complementares, podem acessar jornais, revistas, vídeos, jogos etc. Seja *online*, seja *offline*, a falta de informação não é mas o problema, mas sim o excesso dela. Saber discernir entre o que procede e o que não procede passa pelo conhecimento multimodal da lógica organizacional de mídias, pois isso auxilia no reconhecimento do que é de fato importante em cada contexto. O(a)s aprendizes podem também escolher o que ler, o que ver e o que ouvir e, ainda, com quem interagir mediado(a)s pelas ferramentas de som, vídeo e texto.

Compartilhar e colaborar são palavras chave no mundo digital. Ao compartilhar e colaborar, estamos oferecendo as condições necessárias para a emergência de uma inteligência coletiva, como conceituada por Lévy (1994).

Nessa perspectiva colaborativa, ressalto que para a aquisição de uma língua, uma condição necessária é agência, isto é, usar a língua para fazer algo, assim é que, apesar de encontrarmos muitos materiais publicados na *web*, nem todos oferecem aos aprendizes oportunidade de engajamento em práticas sociais de linguagem autêntica. Nesse sentido, as bifurcações do sistema podem conduzir os aprendizes autônomos para atratores estranhos que não lhes oferecem a chance de serem agentes da própria aprendizagem.

Ao entender a comunicação não mais como um evento exclusivamente linguístico, no que tange ao uso de modalidade escrita, mas como múltipla e constituída com base em uma ampla gama de modalidades é que a escola deve tomar um posicionamento para promover novas estratégias de letramento. Se da ação semiótica não depende apenas a articulação textual, mas também sua interpretação, tanto o articulador precisa ter conhecimento a respeito dos modos a ele disponíveis para a projeção de discursos, como o leitor deve estar apto a interpretá-los.

Assim, nosso papel como professores é promover a saída do que chamo de “zona de conforto” para provocar mudanças que resultem na criatividade e na descoberta de novos caminhos, novas possibilidades da linguagem. Para libertar aluno(a)s e professore(a)s das paredes da sala de aula, devemos antes de tudo, capacitá-los a agir no mundo das práticas sociais da linguagem.



A crescente conectividade entre os especialistas em línguas certamente tem contribuído para o estágio de conhecimento em que estamos hoje, e se conectados temos alternativas para enriquecer o ensino de línguas, devemos assumir postura crítica diante das alternativas que nos são apresentadas.

Reconheço em meu trabalho uma proposta de elaboração de mídias com base em um referencial real com enfoque nas demandas do cotidiano do ensino–aprendizagem de línguas e guiado por uma perspectiva de formação docente para segunda língua aliada à pesquisa multimodal. Espero que com essa contribuição social futuros trabalhos venham a ser desenvolvidos e aplicados para que, paulatinamente, a sala de aula, espaço em que o espírito crítico é cultivado, promova práticas sociais transformadoras que façam florescer o contexto sócio-semiótico no Brasil.

Para finalizar, apresento um último texto de reflexão para enfatizar a importância de investir no conhecimento crítico de mídias de forma a não repetirmos velhas práticas em novos ambientes:





Fonte: <http://caminhoinclusaodigital.wdfiles.com/local--files/inclusao-digital-dentro-e-fora-da-escola/software.png>



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.B. “Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual”. In: PEREIRA, R. C. M; ROCA, del P. M. *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.

ALVES, S. C. de O. “Interação online e oralidade”. In: MENEZES, V. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2001.

AMORIM, M. A. C. *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. Tese de Doutorado, PUC-Rio, 2004.

ARAÚJO, J.C (Org.) *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2007.

BAKHTIN, M. “The problem of speech genres and text types”. In: Caryl Emerson and Michael Holquist (orgs). (trad. W. Macgee). *Speech genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. Equinox: London, 2006.

BARDELLA, M. & CUNHA, N. Ensino de Português Escrito para Surdos. CD-ROM. Projeto de Elaboração de Multimeios, UnB, 2010. Material didático.

BARTHES R. *Elementos de Semiologia*, Edições 70, Lisboa, 1989.

BAUER, M. W. e GASKELL, G.. “Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões”. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*.

BAUER, M e GASKELL, G. (Editores) Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BAZERMAN, C. “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos



organizam atividades e pessoas”. (trad. Judith Cahmbis Hoffnagel e Ana Regina Vieira). In: DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BEAUGRAND, R. de. *New Foundations of a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom Access to knowledge and Society*. Norwood, N.J.: Ablex, 1997.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, no 72, Agosto, 2000.

BLANKAFORT & VALLS. “Gêneros del Discurso”. In: *El Discurso como Estructura y Proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. (vol.1). Barcelona, Gedisa editorial, 1999.

BLAXTER, I; HUGHES, C.; TIGHT, M. *How to research*. Bershire: Open University Press, 2006.

BRANDÃO, H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

BRASIL. Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990). In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009. p. XV-XXXII.

CAETANO, K. Das linguagens secretas aos segredos de linguagem. *Revista Arte e Cultura da América Latina*. São Paulo: Sociedade Científica de Estudos da Arte, v.8, n.1, p.70, 1º sem, 2002.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp., 2004.

CALIL, E. & DEL RE, A. “Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. In: *Revista da ANPOLL, Multimodalidade e intermedialidade*. nº 27. Belo



Horizonte, Jan/Jun, 2009, p.1-338.

CARVALHO, F.F. & MAGALHÃES, C. “Mídia impressa e multimodalidade: os significados composicionais na primeira página de jornais mineiros” In: Revista da ANPOLL, Multimodalidade e intermedialidade. nº 27. Belo Horizonte, Jan/Jun, 2009, p.1-338.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T.C. *Texto e Interação*. 2ª Ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHARADEAU, P. “Uma teoria dos sujeitos da linguagem”. In: LARA, G.M.P. MACHADO, I.L., EMEDIATO, W. (orgs.) *Análises do Discurso Hoje*. Vol 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2008.

CHOULIARAKI, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, C. *Educação, imagem e mídias*. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.12/coord. Adilson Citelli, Ligia Chiappini). São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, M. H. Linguagem como Interação e Aprendizagem como Cognição Situada. In: LINGUAGEM EM FOCO, revista do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.2, N.2, ano 2010.

COSTA, Robson L. Garcia. *Metáfora do impresso*. A cultura do papel e a cultura digital. Relatório final de Iniciação Científica sob orientação de Ana Elisa Ribeiro, Fapemig/CEFET-MG, 2010.

DIJK, T. *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.) *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London:



Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Genres and generic structure. In: FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization*. London and New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *New Language, New Labour*. Edinburg University Press, 2003.

FERRAZ, J. A. VILLAS BOAS, L. L. & VIEIRA, J. A. *A Importância da Sistematização do Trabalho com Textos Multimodais nas aulas de língua estrangeira*. (2008) Revista Intercâmbios dos Congressos de Humanidade. Disponível em: <http://www.onda.eti.br/revistaintercambio>

FERRAZ, Janaína de Aquino et al. *A Importância da Sistematização do Trabalho com Textos Multimodais nas aulas de língua estrangeira*. (2008) Revista Intercâmbios dos Congressos de Humanidade. Disponível em: <http://www.onda.eti.br/revistaintercambio>

FERRAZ, Janaína de Aquino. *A formação identitária do brasileiro: um enfoque multimodal*. 2005. 105 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros Multimodais: novos caminhos discursivos. In: Anais do VIII ENIL. Humanitas: São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/index.html>

FERRAZ, J. A. A multimodalidade e a formação dos sentidos em português como segunda língua. In: *Olhares em Análise de Discurso Crítica*. Vieira: Brasília, 2009. Disponível em: www.cepadic.com

FIORIN, J.L. Semiótica e Comunicação. In: DINIZ, Maria Lucia Vissotto Paiva e PORTELA, Jean Cristtus (orgs). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru, SP: Unesp/FAAC,



2008.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOWLER, R. HODGE, B., KRESS, G. e TREW. T. *Language and control*. Londres: Routledge, 1979.

GIDDENS, A. “Os meios de comunicação de massa e a cultura popular”. In: *Sociologia*, 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

GIDDENS, Anthony. (2002) “ A Trajetória do Eu”. In: *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRANNIER, D. M. “Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua”. In: Revista da SIPLE. Edição 2, Brasília, maio de 2011, ano 2, número 1.

GREGORY, M. “Generic expectancies and discursal surprises: John Donne’s The Good Morrow”. In: Peter H. Fries and Michael Gregory (orgs.). *Discourse in Society: Systemic functional perspectives. Meaning and choice in language. Studies for Michael Halliday*. Norwood, NJ: Ablex, pp.67-84, 1995.

GREGORY, M. “Phasal analysis within communication linguistics: two contrastive discourses”. In: Peter H. Fries and Michael Cummings, David Lockwood, e William Sprueil (orgs.). *Relations and Functions in Language and Discourse*. London: Continuum, pp. 316-345, 2002.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 9ª. Edição. Rio de Janeiro:DP&A, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.



HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

HASS, J. R. P. "O Hipertexto na sala de aula de Língua Estrangeira". pp. 147-165. IN: ARAÚJO, J.C (Org.) *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2007.

HENRIQUES, E. R. & GRANNIER D. M. *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*. Brasília: Thesaurus, 2001.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1988.

HOUAISS, I. A. *Escrevendo pela nova ortografia: como usar as regras do novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Publifolha, 2008.

IEDEMA, R. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. New South Wales, Sydney, Australia: Sage Publications, 2003.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a Social Semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. *Handbook of visual analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001.

JONSSON, Ewa. *Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet*. Lulea University of Technology, 1997.

KLEINING, G. "Esboço de uma metodologia de pesquisa social qualitativa". (1982), In: FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004

KOCH, I.G.V. Um olhar retrospectivo. In: ALBANO, Eleanora et AL. (org) *Saudades da Língua. A linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp*. Campinas: Mestrado de Letras, 2003.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of*



contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G., LEITE-GARCÍA, R. & van LEEUWEN, T. “Semiótica Discursiva”. In: *El Discurso como Estructura y Proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. (vol.1). Barcelona: Gedisa editorial, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A. e GARRETT, P.(Eds.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, 1998.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Representation and interaction: designing the position of the viewer. In: JAWORSKI, Adam.; COUPLAND, Nikolas. (Eds.) *The discourse reader*. London: Routledge, 1999.

LEEUWEN, T. van. *Introducing Social Semiotics*. EUA e Canadá: Routledge, 2005.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEU Jr, D.J. The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet. In: FARSTRUP, A.E. & SAMUELS, S.J. (eds) *What Research has do say about Reading Instruction*. Newark/Delaware: IRA, 2002.

LÉVY, Pierre. *L'intelligence collective*. Pour une anthropologie du cyberspace. (Collective Intelligence) La Découverte: Paris, 1994.

MACHIN & van LEEUWEN. *Global Media Discourse: a critical introduction*. London and New York: Routledge, 2007.

MAINGUENAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros Textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, P. A.,



MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINEC, R. & van LEEUWEN, T. *The language of New Media Design: theory and practice*. London: Routledge, 2008.

MATTHIESSEN, C.M. I. The Multimodal Page: A Systemic Functional Exploration. In: ROYCE T. & BOWCHER, W. *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New Jersey: Lawrence, 2007.

METZ, C. *O Significante Imaginário. Psicanálise e Cinema*, Livros. Horizonte, Lisboa, 1980.

MITCHEL. S. *Create your own Website using what you already know*. SAMS, Indianapolis/Indiana, 2005.

NEVES, E.S. *Bilinguismo de Escola: Português para Estrangeiros no Contexto da Escola Bilíngue (Português/Inglês)*. In: Revista da SIPLÉ. Brasília, maio de 2011, ano 2, número 1.

MOITA LOPES, L. P. “A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade”. In: Revista da ANPOLL, Multimodalidade e intermidialidade. nº 27. Belo Horizonte, Jan/Jun, 2009, p.1-338.

MOURA, R. P. “O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua”. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M.L.O.(Orgs) *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. In: *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, Vol.1, Nº3, 2º Sem/1996.

NUNAN, D. *Designing tasks for communicative classroom*. Cambridge: Cup, 1989.



PATERNIO, U. *Língua de Sinais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: proposta de planificação linguística*. 2009. 68 p. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização. IF-MT.

PEN, Gemma. “Análise Semiótica de Imagens Paradas”. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. BAUER, M e GASKELL, G. (Editores) Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEREIRA, R. C. M; ROCA, del P. M. *Linguística Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2009.

QUADROS, R. M. *O Contexto Escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Disponível em: www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm

RAJAGOPALAN, K. “Teorizando a resistência”. In: Garcia da Silva D. H ; Vieira, A. J. *Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial Instituto de Letras e Editora Plano, 2002.

ROYCE T. & BOWCHER, W. *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New Jersey: Lawrence, 2007.

SACHS, F. “La défense de La Francophonie et de la Langue-Française sur Internet”. In: *Memoire de DEA de Didactologie des Langues et des Cultures*. Université de Paris III. Paris:1998.

SALLES, H.; FAUSLTICH, E. CARVALHO, O. e RAMOS, A. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

SANTAELLA, L. *Cultura das Mídias*. São Paulo: Experimento, 2003.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. A. Chelín, J. P. Paes e J. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1987.



- SEMALI, L. (2005). Why media literacy matters in American schools. In Schwarz, G. & Brown, P. (Eds.), *Media literacy: Transforming curriculum and teaching*. National Society for the Study of Education, 2005.
- SERRA NEGRA, Carlos Alberto. Manual de trabalhos monográficos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Elizabeth Marinho Serra Negra. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- SILVEIRA, R. C. P. da. “Aspectos da identidade cultural brasileira para uma perspectiva interculturalista no ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira”. In: *Português: língua estrangeira: perspectivas*. Regina Célia Pagliuchi da Silveira (org.). São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVESTRE, C. *Linguagem verbal e não-verbal: contributos para uma gramática visual*. In: Cadernos PAR, nº 3, abril de 2010, p.82-96.
- TANENBAUN, Andrew. *Organização Estruturada de Computadores*. 5a. Ed. Rio de Janeiro, 2006.
- TAYLOR, S. J. e ROBERT, B. *Introduction to Qualitative Research Methods*. USA: New York, 1998.
- THOMPSON, J. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era da comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TICKS, L. O livro didático sob a ótica do gênero (Looking at the textbook from the perspective of genre) In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 15-49, jan./jun. 2005.
- VAN LEEUWEN, T. Semiotics and iconography. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds.) *Handbook of visual analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001.
- VAN LEEUWEN, T. Style. In: VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London; New York: Routledge, 2005.



VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COUTHARD, M. (Eds.). *Texts and practices: readings in Critical Discourse Analysis*. London e New York: Routledge, 1996.

VIEIRA, Iúta L. “Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares”. In: ARAÚJO, J.C (Org.) *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2007.

VIEIRA, J. A. A Contribuição do Letramento Multimodal para os Multiletramentos. In: LINGUAGEM EM FOCO, revista do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.2, N.2, ano 2010.

VIEIRA, J.A, BENTO, A. L.,ORMUNDO, J.S. (orgs) *Discursos nas práticas sociais: perspectivas em multimodalidade e em gramática sistêmico-funcional*. São Paulo: Annablume, 2010.

VIEIRA, J.A, FERRAZ, J.A, ROCHA, H, BOU MAROUN, C. *Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007.

VOLOSHINOV, V. I. *Marxism and the philosophy of language*. Nova York: Seminar Press, 1973 (Trad. Bras. Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1979.)

WILLIAMS, E.W. *The CD-ROM and Optical Disc Recording Systems*. Oxford University Press, 1996. 166p.

WOODWARD, Kathryn. *Concepts of Identity and Diference*. Londres: Routledge, 2001.



Referências Eletrônicas

http://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/188/1/PAR_n03_art5.pdf

<http://aplicinfo.blogspot.com/2010/11/dispositivo-de-entrada-entende-se-por.html>

<http://blog.facsenac.com.br/?tag=teleconferencia-sobre-midias-sociais>

<http://blogdogipo.blogspot.com/2010/09/imagens-de-um-fazer-jornalistico.html>

<http://caminhoinclusaodigital.wdfiles.com/local--files/inclusao-digital-dentro-e-fora-da-escola/software.png>

<http://eremosasantana.blogspot.com/>

<http://leituracritica.ning.com/profiles/blogs/o-papel-da-internet>

<http://lusitanos.wordpress.com/>

<http://midiasjacobina.blogspot.com/>

<http://naotemcomoesquecer.wordpress.com/category/pessoal/>

<http://tecnologiaeensino.blogspot.com/2010/04/resultados-obtidos-na-escola-estadual.html>

<http://umportugues.com/>

<http://www.blogcitariorio.weblogger.com.br>

<http://www.cepadic.com>

<http://www.desventura.org/2008/11/tirinhas-parte-5-mafalda.html>

<http://www.dnit1.com.br>

http://www.falemosportugues.com/siple/webs/palavras_iniciais_youtube_005.html

<http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/index.html>

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf

<http://www.leoni.com.br/post.php>

<http://www.live.mocha.com>

<http://www.nanquim.com.br>



<http://www.onda.eti.br/revistaintercambio>

<http://www.pararascunhar.com/2010/05/eu-sou-bookaholic.html>

<http://www.portuguesnoplanaltocentral.com>

<http://www.renatovello.blogspot.com.br/>

<http://www.scielo.com>

<http://www.siple.org.br>

http://www.tjpe.gov.br/drh/informativo/comunicaRH/2005/centro_10D_P3.htm

<http://www.vejaonline.com>

www.sagepublications.com



ANEXOS

