



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

Larisse Lázaro Santos Pinheiro

MUITO ALÉM DAS PALAVRAS:
Análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol

Brasília - DF
2016

Larisse Lázaro Santos Pinheiro

MUITO ALÉM DAS PALAVRAS:
Análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Dr^a. Janaína de Aquino Ferraz

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas

Brasília - DF
2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PINHEIRO, Larisse Lázaro Santos. **Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília. 2016, 130f. Dissertação de Mestrado. 2016

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

PP654m Pinheiro, Larisse Lázaro Santos
Muito além das palavras: análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol / Larisse Lázaro Santos Pinheiro; orientador Janaína de Aquino Ferraz. -- Brasília, 2016.
132 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Multimodalidade. 2. Livros didáticos. 3. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola. 4. Multiletramentos. I. Ferraz, Janaína de Aquino, orient. II. Título.

Larisse Lázaro Santos Pinheiro

MUITO ALÉM DAS PALAVRAS:

Análise de textos multimodais em livros didáticos de espanhol

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas

Prof^ª. Dr^ª. Janaína de Aquino Ferraz-UnB (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Elda Alves Oliveira Ivo - UniCEUB (Banca Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Luisa Ortíz Alvarez -UnB (Banca Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Janaína Soares Alves -UnB (Banca Examinadora)

Brasília, 14 de dezembro de 2016.

*A minha família por todo o
incentivo, em especial aos
meus pais fonte de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por todas as bênçãos recebidas.

Aos familiares que sempre me estimularam e ajudaram em especial meu esposo Willie que sempre me incentivou e aos meus queridos pais, Helena e Ricássio, que sempre estiveram comigo suprindo todas as necessidades materiais e emocionais.

A minha orientadora, Professora Dr^a Janaína Ferraz pelas orientações, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

Aos meus colegas do programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), por compartilhar comigo momentos riquíssimos de aprendizagem e crescimento, assim como, partilhar das angústias e medo.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de realização do curso, mediante a concessão da bolsa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta construção.

“[...] as noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente por meio de imagens. Guardemos bem este aspecto fundamental de nossa imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas.” (OSTROWER, 1990, p. 51).

RESUMO

A Língua Espanhola é importante meio de comunicação na sociedade do conhecimento, aprendê-la tornou-se necessidade, e seu ensino está avançando e tem sido muito debatido em relação aos livros didáticos, que dão suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais (MARCUSCHI, 2003). Diante dessa perspectiva, o estudo aqui proposto busca analisar livros atualmente adotados no ensino regular do ELE no Brasil, tendo como objetivo investigar como os textos multimodais estão inseridos nesses livros, e como esses textos são ressemiotizados, ao serem transferidos de suporte, ganhando semioses não presentes em seu suporte original, isto é, como significados mudam dependendo de contexto para contexto, observando a constituição multimodal, e assim, discutir como esses textos podem contribuir para o ensino de espanhol. A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa em que se privilegia a interpretação e reinterpretação de dados, caracterizando-se como estudo de caso, por meio de análise documental. Para a seleção do corpus desta pesquisa focamos em livros didáticos de Língua Espanhola, constantes nas coleções *Ventana al español* e o volume único *Español Único*, publicados pela editora Moderna, que se destaca no mercado nacional, segundo o PNLD 2015. A base teórica da pesquisa é centrada na Teoria Semiótica Social/Multimodalidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006), Análise de Clusters (BALDRY; THIBAUT, 2006) e Ressemiotização (IEDEMA, 2011). As análises permitem reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais nesses livros didáticos, demonstrando as peculiaridades inerentes à composição semiótica, com vistas à reflexividade crítica sobre a formação de sentidos em LD de espanhol e como esses textos podem ser melhores trabalhados quando se conhece a potencialidade de significação de diferentes semioses em língua estrangeira, o que é ponto relevante para o desenvolvimento de pesquisas sobre livros didáticos no âmbito de ensino voltado ao multiletramento.

Palavras-chave: Multimodalidade. Textos multimodais. Língua Espanhola.

ABSTRACT

The Spanish is an important mean of communication in the modern society. To learn it became necessary and its teaching process is advancing. A great debate has been done in relation to textbooks, which support the placement of several other genres from different spheres and Sociocultural contexts (MARCUSCHI, 2003). In this perspective, the study proposed here, analyzed books currently adopted in the regular teaching of ELE in Brazil, aiming to investigate how the multimodal texts are inserted in these books, and how these texts are resemiotized, that is, how meanings change from context to context, observing the multimodal constitution, and thus discussing how these texts can contribute to the teaching-learning process of Spanish. The methodology adopted for this study is from qualitative nature in which the interpretation and reinterpretation of data is privileged, characterizing itself as a case study, through documentary analysis. For the selection of the corpus of this research we focus on Spanish language textbooks, included in the collections *Ventana al español* and the *Español Único* single volume, published by Moderna, which stands out in the national market, according to PNLD 2015. The theoretical basis of the research is centered in the Social Semiotic Theory / Multimodality (KRESS; van LEEUWEN, 2006), Cluster Analysis (BALDRY; THIBAUT, 2006) and Resemiotization (IEDEMA, 2011). The analysis allow the reflection about the work of the multimodal texts in these didactic books, demonstrating the inherent peculiarities of the semiotic composition, aiming a critical thinking about the formation of meanings in LD of Spanish, and how these texts can be better worked when one knows the potentiality of meaning of different semioses in foreign language. It is relevant point for the development of research on textbooks in the scope of teaching directed to multiliteracy.

Keywords: Multimodality. Multimodal texts. Spanish.

RESUMEN

La Lengua Española es un medio importante de comunicación en la sociedad del conocimiento, el aprendizaje se hizo necesario, y su enseñanza está avanzando y ha sido muy debatido en relación a los libros didácticos que apoyan la colocación de varios otros géneros de diferentes ámbitos y contextos socioculturales (MARCUSCHI, 2003). Ante esta perspectiva, el estudio aquí propuesto busca analizar libros didácticos utilizados actualmente en la enseñanza regular de español en Brasil, con el objetivo de investigar cómo los textos multimodales se introducen en estos libros, y cómo estos textos son resemiotizados, al ser transferidos de soporte, ganando semiosis no presentes en su soporte original, es decir, como significados cambian dependiendo del contexto para el contexto, observando la constitución multimodal, y así, discutir cómo el trabajo con textos multimodales pueden contribuir para enseñanza de español. La metodología adoptada para este estudio es la cualitativa, puesto que privilegia la interpretación y reinterpretación de los datos, caracterizándose como un estudio de caso y análisis documental. Para la selección del *corpus* del estudio nos centramos en los libros didácticos de Lengua Española, incluido en las colecciones *Ventana al Español* y el volumen único *Español Único*, publicados por el editorial Moderna que se destaca en el mercado nacional, de acuerdo con PNL D 2015. La base teórica de la investigación se centra en la Teoría Semiótica Social / Multimodalidad (KRESS; van LEEUWEN, 2006), Análisis de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006) y Resemiotización (IEDEMA, 2011). El resultado de estos análisis permiten la reflexión sobre el trabajo con los textos multimodales en libros didácticos, que muestra las peculiaridades inherentes a la composición semiótica, con el fin de reflexión crítica sobre la formación de significados en LD de español y cómo estos textos pueden ser mejores trabajados cuando se conoce la potencialidad de significación de diferentes semioses en una lengua extranjera, que es un punto relevante para el desarrollo de la investigación en libros didácticos en contexto de enseñanza con énfasis en multiletramento.

Palabras-clave: Multimodalidad. Textos multimodales. Lengua Española.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Livro didático suporte de gêneros.....	31
FIGURA 2 - Elementos componentes do gênero.....	33
FIGURA 3 - Texto multimodal.....	36
FIGURA 4 – <i>Clusters</i>	43
FIGURA 5 - Análise da Gramática Visual.....	47
FIGURA 6 - Contexto original.....	49
FIGURA 7 - Contexto ressemiotizado.....	50
FIGURA 8 - Etapas de um processo de pesquisa.....	53
FIGURA 9 – Teóricos.....	62
FIGURA 10 - Dado/Novo.....	65
FIGURA 11 - Real/Ideal.....	65
FIGURA 12 - Texto multimodal 1.....	72
FIGURA 13 - Texto 2 Análise de Clusters 1, 2 e 3.....	73
FIGURA 14 - Texto 2.1 Análise de Clusters 4 e 5.....	76
FIGURA 15 - Texto 1 Análise da Gramática Visual.....	78
FIGURA 16 - Site do Gaturro.....	80
FIGURA 17 - Tirinha da Mafalda.....	81
FIGURA 18 - Texto multimodal 2.....	82
FIGURA 19 - Texto 2 - Análise de clusters	83
FIGURA 20 - Texto 2.1 – Análise de Clusters.....	85
FIGURA 21 - Texto 2 – Análise da Gramática Visual	86
FIGURA 22 - Texto 2 – Contexto original.....	88
FIGURA 23 - Texto 3.....	90
FIGURA 24 - Texto 3 – Análise de Clusters 1, 2 e 3.....	91
FIGURA 25 - Texto 3 – Análise de Clusters 4 e 5.....	93
FIGURA 26 - Texto 3- Gramática Visual.....	94
FIGURA 27 - Fábula no contexto original.....	96
FIGURA 28 - Texto 4.....	98
FIGURA 29 - Texto 4 Análise de Clusters 1, 2 e 3.....	99
FIGURA 30 - Texto 4 Análise de Clusters 5 e 4.....	101
FIGURA 31 - Texto 4 Gramática visual.....	103

FIGURA 32 - Blog no contexto original.....	104
FIGURA 33 - Nuestras Viviendas.....	106
FIGURA 34 - Análise dos <i>clusters</i> 1, 2 e 3.....	107
FIGURA 35 - Análise dos <i>clusters</i> 4 e 5.....	109
FIGURA 36 - Análise da Gramática Visual.....	110
FIGURA 37 - Contexto original.....	112
FIGURA 38 - Anúncio no contexto original.....	113

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– Resumo das definições.....	19
QUADRO 2– Divisão dos Gêneros Discursivos.....	34
QUADRO 3- Metafunção.....	40
QUADRO 4- Suportes Teóricos da Multimodalidade.....	41
QUADRO 5- Pressupostos da Gramática do Design Visual.....	46
QUADRO 6- Categorias analíticas da Gramática Visual.....	64
QUADRO 7- Livros Didáticos.....	69
QUADRO 8- Síntese das propostas de atividades no LD.....	119
QUADRO 9- Síntese de como os textos foram ressemiotizados.....	121

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Resultado PNLD 2015.....	61
------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
ELE	Língua Espanhola
LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1- O INÍCIO DA CAMINHADA	24
1.1 A Língua Espanhola no Brasil.....	25
1.1.1 Ensino de Língua Espanhola no Brasil.....	27
1.2 O Livro Didático.....	28
1.2.1 Gêneros Discursivos.....	32
1.3 Texto Multimodal.....	35
1.3.1 Multiletramentos.....	37
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UM CAMINHO ENTRE VÁRIOS CAMINHOS	39
2.1 Teoria da Multimodalidade.....	39
2.1.1 Análise de Clusters.....	42
2.1.2 Gramática do Design Visual.....	45
2.1.3 Ressemiotização.....	48
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: UMA TRAJETÓRIA A SER SEGUIDA	53
3.1 A natureza da pesquisa qualitativa.....	55
3.2 Método interpretativista.....	56
3.3 Estudo de caso.....	57
3.3.1 Análise documental.....	58
3.3.2 Descrição do corpus.....	59
3.4 Categorias analíticas selecionadas.....	62
3.4.1 Categorias de análise de Clusters propostas por Baldry e Thibault.....	63
3.4.2 Categorias de análise da Gramática do Design Visual propostas por Kress e van Leeuwen.....	63
3.4.2.1 A categoria dos participantes.....	64
3.4.2.2 A categoria do dado e do novo.....	64
3.4.2.3 A categoria do real e do ideal.....	65
3.4.2.4 A categoria da projeção e da saliência.....	66
3.4.3 Categorias de análise da Ressemiotização propostas por Iedema.....	66
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS	68
4.1 Os LD analisados de ELE.....	68
4.2 Os textos multimodais selecionados.....	70
4.3 Análise dos textos multimodais.....	71

4.3.1 Análise do Texto 1 (Ventana al español - Volume 1).....	71
4.3.1.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters.....	73
4.3.1.2 Categorias analíticas da Gramática Visual.....	77
4.3.1.3 Categorias analíticas da Ressemiotização.....	79
4.3.2 Análise do Texto 2 (Ventana al español - Volume 2).....	82
4.3.2.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters.....	83
4.3.2.2 Categorias analíticas da Gramática Visual.....	86
4.3.2.3 Categorias analíticas da Ressemiotização.....	87
4.3.3 Análise do Texto 3 (Ventana al español - Volume 3).....	89
4.3.3.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters.....	91
4.3.3.2 Categorias analíticas da Gramática Visual.....	94
4.3.3.3 Categorias analíticas da Ressemiotização.....	95
4.3.4 Análise do Texto 4 (Ventana al español - Volume 4).....	97
4.3.4.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters.....	99
4.3.4.2 Categorias analíticas da Gramática Visual.....	102
4.3.4.3 Categorias analíticas da Ressemiotização.....	104
4.3.5 Análise do Texto 5 (Español Único).....	105
4.3.5.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters.....	106
4.3.5.2 Categorias analíticas da Gramática Visual.....	110
4.3.5.3 Categorias analíticas da Ressemiotização.....	111
4.4 Reflexões sobre os textos analisados: perspectiva dos multiletramentos.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A principal finalidade da pesquisa relatada é investigar como os textos multimodais estão inseridos nos livros didáticos (doravante LD) de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE), língua que hoje é considerada a terceira mais falada no mundo, é idioma oficial de 20 países, além da Espanha, concentrados, sobretudo em dois dos mais importantes continentes: Europa e América.

É importante enfatizar que o ELE destaca-se no mundo econômico, que juntamente com o inglês são os idiomas mais utilizados para acordos comerciais, principalmente na Europa. João Sedycias ressalta que "O espanhol é, depois do inglês, a segunda língua mundial como veículo de comunicação internacional [...]" (SEDYCIAS, 2005, p. 39). Nessa perspectiva, para iniciar minha discussão, é necessário, antes, fazer uma retrospectiva de como o ensino de ELE no Brasil foi se desenvolvendo.

No Brasil, durante muito tempo a Língua Espanhola não era devidamente valorizada. Na primeira metade da década de 1960, o país encontrava-se em isolamento linguístico e cultural em relação aos seus vizinhos latinos americanos, o espanhol tinha pouca atenção no currículo escolar, e essa possível indiferença linguística dava-se ao fato de acreditarem que devido à semelhança entre português e espanhol não era necessário um estudo sistemático.

No decorrer dos anos, esse cenário tem sofrido mudanças acentuadas com a proximidade dos países hispanofalantes e o aumento das relações comerciais incitadas pelo Mercado Comum do Sul (doravante MERCOSUL). O governo brasileiro achou necessário introduzir a Língua Espanhola como oferta obrigatória nas escolas, por meio da Lei nº 11.161, em 05 de agosto de 2005. Essa lei impõe a inserção do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas, tendo em vista, em princípio, o ensino do idioma ser facultativo no Ensino Fundamental (doravante EF) do 6º ao 9º ano e essa obrigatoriedade ser apenas para o Ensino Médio (doravante EM).

Por ser algo relativamente novo no sistema educacional, o ELE tem sido muito debatido e está avançando principalmente na perspectiva do LD como componente curricular obrigatório. Ele é fundamental ao planejamento de cursos e currículos escolares, e, muitas vezes, é a única fonte para os professores conduzirem suas aulas. É necessário que esses livros ofereçam condições de aprendizado com atividades que

proporcionem a construção de sentido e a familiarização com textos diversos (DELL'ISOLA, 2009).

O ensino de línguas não deve ficar limitado apenas ao léxico e às regras gramaticais. Os LD devem ter informações linguísticas e culturais. Segundo a Teoria da Multimodalidade, base teórica deste trabalho, o significado surge nas situações e interações sociais. O social é a origem e o criador do significado (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Nessa perspectiva, apresento um quadro que exhibe um panorama teórico-metodológico dos conceitos da Multimodalidade que embasaram esta dissertação.

Quadro 1 – Resumo das definições

Termos	Conceito
<i>Clusters</i>	Conjunto de itens verbais e não verbais, que definem uma região específica ou uma sub-região da página como um todo.
Gramática do <i>Design Visual</i>	Descreve como indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido.
Lógica organizacional	É a forma de organização de uma página impressa ou virtual, que em seu <i>design</i> tem formas típicas de organização topo-inferior e esquerda-direita.
Multiletramento	Envolve conhecimento linguístico-discursivo associado a conhecimento visual, espacial, digital e posicionamento crítico.
Percurso gerativo de sentido dos textos multimodais	Refere-se à integração dos recursos semióticos que podem apresentar diferentes perspectivas de representação dos significados.
Recursos semióticos	São elementos verbais e não verbais típicos de cada semiose que compõem um texto multimodal. Ex. cor e forma inerente a imagem; tamanho e tipo da letra inerente a escrita.
Ressemiotização	Analisa sobre como os significados mudam quando os textos, ao serem transferidos de suporte, deslocam-se de seu contexto primário de circulação para outro contexto.
Semioses	Produzem significados e equivale à modalidade verbal e não verbal em diferentes textos e mídias.
Textos multimodais	Utilizam mais de um recurso semiótico na sua construção textual.
Trajetória de leitura	É o que guia a leitura podendo ser linear ou não linear.
<i>Viewers</i>	São os usuários ou leitores dos textos multimodais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (2006); Baldry e Thibault (2006); Iedema (2003); Cope e Kalantzis (2000).

Os textos destacam-se no ensino-aprendizagem de línguas, mas muitos ainda são utilizados como exercícios de tradução e versão, alguns temas abordados são desconexos da realidade do aluno e o foco principal são estruturas gramaticais da língua e memorização de listas de palavras, pois a ênfase está no domínio de léxico e assim a leitura, a interpretação, a pronúncia e a entonação são exercícios secundários. Por isso, torna-se necessário internalizar nos LD novos hábitos linguísticos e criar habilidades que colaborem para que o aluno transite por várias culturas, sem preconceito, receptivo às diversidades culturais. É muito importante também, inserir textos que combinem cores, imagens e *layouts* criativos, ou seja, textos multimodais, que segundo Kress e van Leeuwen (2006) são aqueles que utilizam mais de um recurso semiótico na sua construção textual (usam recurso verbal e não verbal). Desse modo, a combinação dos recursos semióticos comum em textos pode favorecer o processo ensino-aprendizagem de línguas.

Devido à necessidade de se desenvolver método de análise que possibilitasse identificar todos os recursos semióticos presentes em um texto, Kress e van Leeuwen (2006), elaboraram a chamada *Gramática Visual*, uma das bases para a análise desta dissertação, que corresponde à organização dos diversos elementos não verbais no texto multimodal.

Um texto multimodal integra vários recursos semióticos como elementos verbais e não verbais, ele possibilita várias análises e dentre essas destaquei, também, a análise de *clusters*, que destaca como aspectos verbais e não verbais, funcionalmente são relacionados uns com os outros, e como recursos semióticos estão dispostos na página e como estes interagem para produzir significados. A análise de *cluster* é importante para a compreensão de como diversos tipos de recursos semióticos se relacionam e como são combinados na construção de significados.

Ainda em relação aos textos multimodais, Baldry e Thibault (2006, p.19, tradução nossa) também contribuem afirmando que estes “combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas para produzir significados específicos do texto¹”. Assim, a leitura do texto multimodal deve visar os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) que envolve múltiplos conhecimentos e posicionamento crítico.

¹ “making use of, and combining, the resources of diverse semiotic systems in ways that show both generic and text-specific aspects” (BALDRY & THIBAUT, 2006, p.19).

O texto possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos textos multimodais como anúncios publicitários, cartuns, filmes, músicas, reportagens, dentre outros. O que caracteriza os gêneros compostos por textos multimodais é a integração das diversas semioses (FERRAZ, 2007).

Nesse sentido, a presença de textos multimodais no LD de Espanhol estimulou-me a desenvolver uma pesquisa sobre o assunto, dada a minha experiência com livros didáticos, com os quais trabalhei durante oito anos, ao atuar como professora de Espanhol em turmas do EF e EM.

A proposta de inserir nos LD leitura e produção de texto baseadas em gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), em princípio, propicia a prática social de leitura e possibilita maior expressão verbal (oral ou escrita) do aprendiz (DELL'ISOLA, 2009). Como afirma Tilio (2012, p. 205) “a língua precisa ser contextualizada em práticas discursivas, que se materializam em gêneros do discurso”.

Nesse sentido, Baldry e Thibault (2006) conceituam gêneros como formas típicas de discurso que são usados de acordo com a situação de fala. E sugerem que a distinção que Bakhtin (1997) faz entre gêneros primários e secundários podem ser estendidos para textos multimodais.

Segundo Bakhtin (1997) os gêneros do discurso são classificados em primário - simples ou secundário – complexo. Os gêneros primários são as formas genéricas básicas características de ampla gama de situações sociais encontradas na vida cotidiana (troca dialógica, cartas pessoais, memorandos, instruções, explicações, entre outros). Gêneros secundários são formas complexas de discurso (textos científicos, artísticos, jornalísticos,...). O autor supracitado reitera que os temas, a estrutura interna, o registro ou estilo funcional utilizado e a relativa estabilidade do todo são os quatro aspectos determinantes dos gêneros discursivos.

Na perspectiva de gêneros, Marcuschi (2003, p. 20) conceitua-os como “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Ele ainda reitera que o LD é um suporte textual, que contém muitos gêneros, dando-os outra funcionalidade, ou seja, ele é um suporte de gêneros direcionado para uma didatização que é necessária.

O LD dá suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais. As experiências e a realidade social são por ele representadas e construídas, contribuindo para a construção de significados durante o processo de

ensino-aprendizagem (TILIO, 2012). Dessa forma, vale ressaltar que não pretendo enfocar na pesquisa os gêneros, mas sim o texto multimodal.

Um dos objetivos específicos desta dissertação é a análise de ressemiotização que segundo Iedema (2003), busca analisar a complexidade dos textos e representações, sobre como significados mudam de contexto para contexto e como que algumas construções acontecem. Os textos, ao serem transferidos de suporte, deslocam-se de seu contexto primário de circulação, na instância social para o qual foram idealizados, para um novo contexto de circulação, desta vez na instância pedagógica, e assim, ganham semioses não presentes em seu suporte original.

É uma perspectiva afim à Multimodalidade. A Ressemiotização enfatiza as dimensões materiais. E a Multimodalidade ressalta a natureza multisemiótica da representação, sua relevância e historicidade (IEDEMA, 2003). Em termos práticos, a Ressemiotização refere-se às mudanças que ocorrem quando um texto em seu contexto original é transposto para outro contexto, e assim novas semioses são acrescentadas, tornando o texto mais atrativo para os leitores. A análise multimodal explora todos os aspectos do não verbal e do verbal, e possibilita discutir como o trabalho com textos multimodais em LD de espanhol podem contribuir para o ensino dessa língua.

Com base nas considerações apresentadas sobre a relevância do estudo que proponho desenvolver, dou seguimento à apresentação dos meus objetivos.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar como os textos multimodais estão inseridos nos LD de espanhol. Com a finalidade de responder às questões de pesquisa, elaborei alguns objetivos específicos que serviram de base para a realização da pesquisa.

- Investigar como esses textos são ressemiotizados (IEDEMA, 2003), ao serem transferidos de suporte, ganhando semioses não presentes em seu suporte original.
- Analisar como os textos multimodais em LD de espanhol podem contribuir para o ensino dessa língua.

Assim, diante dos objetivos destacados, procuro responder as seguintes questões norteadoras do trabalho:

- 1) Como estão inseridos os textos multimodais nos LD de Língua Espanhola, do EF e EM?
- 2) De que forma esses textos são ressemiotizados ao serem transferidos de suporte?
- 3) Como levar em conta o entendimento da lógica organizacional de textos multimodais visando ao multiletramento na língua alvo?

Diante dos objetivos e das questões apontadas, procurei observar que a composição das linguagens verbal e não verbal, que envolvem várias combinações de recursos semióticos, têm importante função comunicativa no LD de Língua Espanhola.

Com o propósito de criar um ambiente favorável à fundamentação desta pesquisa, no Capítulo 1 faço uma contextualização das primeiras reflexões que nortearam sua elaboração. Inicialmente, apresento algumas considerações a respeito da língua espanhola no Brasil e seu ensino, na seção seguinte, discorro sobre a configuração dos LD e sua importância para o ensino de línguas. Por último, apresento o conceito de multiletramento e de texto multimodal, que será o foco de análise nesta dissertação, e ainda, no Capítulo 2 explico o arcabouço teórico em que se sustentam as análises, constituído pela Análise de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006); Gramática do *Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e Ressemiotização (IEDEMA, 2003).

No Capítulo 3, discorro sobre a metodologia desta pesquisa. Apresento o porquê da sua natureza qualitativa, o método interpretativista, a seleção da amostragem, por meio de análise documental, a descrição do corpus, e por fim, as categorias analíticas utilizadas para investigar como os textos multimodais estão inseridos nos LD de espanhol. Cabe ressaltar, que as categorias analíticas são provenientes da triangulação teórica, citada no capítulo anterior, e objetiva analisar os vários modos semióticos envolvidos na produção dos textos multimodais de LD de espanhol.

O ELE em escolas regulares de EF e EM no Brasil, ainda se encontra em fase de ajustes no que tange aos envolvidos: escola, professores e alunos. Nesse sentido, faço nesta primeira parte, algumas reflexões iniciais que nortearam a formulação da pesquisa contextualizando-a.

CAPÍTULO 1

O INÍCIO DA CAMINHADA

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico semiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (ROJO, 2013, p. 11).

Este capítulo é a primeira parte do referencial teórico em que apresento as reflexões iniciais que nortearam esta dissertação. Inicialmente, apresento o processo de consolidação da língua espanhola no Brasil, em seguida a importância do LD para o processo educacional, observando como os textos e gêneros discursivos, atualmente, estão cada vez mais multimodais. O que torna necessária uma maior atenção para a linguagem verbal e não verbal dos textos multimodais permitindo ao aluno uma leitura que ultrapasse os aspectos linguístico e propicie o multiletramento.

Nessa perspectiva, evidenciava-se que, na primeira metade da década de 60, havia uma escassa preocupação com a ELE em nosso currículo escolar. Como dito anteriormente, o isolamento e a falsa proximidade entre o português e o espanhol, talvez fossem os motivos que acarretavam essa situação.

Após três décadas, a ELE ressurgiu com significativa ascensão no contexto educacional do nosso país. Esse cenário levava-nos a crer na necessidade de sustentar, fortalecer e cultivar a diversidade linguística dessa língua tão importante. Nesse sentido, Fernández (2005) afirma que:

[...] a situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonanza, de auge e de prestígio. Neste momento se vive um crescimento espetacular da demanda de cursos de espanhol, com tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro: necessidade de material impresso e sonoro, necessidade de professores e de organização de cursos.² (FERNÁNDEZ, 2005, p. 18-19, tradução nossa).

² La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos.

Para melhor compreendermos o momento de implantação da Língua Espanhola no Brasil é necessário citar três fatores importantes que contribuíram para a efetivação da língua: como o aspecto social, cultural e econômico. Portanto, passo, neste momento, a falar do processo de consolidação da língua espanhola no Brasil.

1.1 A Língua Espanhola no Brasil

Nessa perspectiva, o aspecto social é relativo aos laços comerciais com grandes empresas hispanas, o aspecto cultural, e o aspecto mais relevante, o econômico, refere-se à criação do MERCOSUL (FERNÁNDEZ, 2005). Este acordo comercial de âmbito continental entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, que transformou esses países em uma única zona comercial e econômica (SEDYCIAS, 2005). O domínio de um idioma comum tornou-se de fundamental importância para as relações comerciais e culturais entre esses países. Como o espanhol era a língua oficial de três deles, surgiu no Brasil, a necessidade de implantação de cursos de espanhol para melhor integração com os países hispanos. Celada e Rodrigues (2005)³ reiteram que:

[...] nos últimos anos, a percepção e os status da língua espanhola no Brasil começaram a modificar-se, devido, entre outros fatores, à criação do Mercosul. Seu ensino se estendeu no setor privado, e se promoveram iniciativas legislativas para introduzi-la como língua obrigatória no ensino público.⁴ (CELADA; RODRIGUES, 2005, tradução nossa).

No ano de 2005, o governo, sancionou a Lei 11.161, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio. A Lei permitiu a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB –Lei nº 9394/1996 – Art. 26 § 5), estabelecendo que na parte abrangente dos currículos escolares fosse incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade local. O processo de implantação, nos currículos de nível médio, foi

³ Disponível em: <<http://www.realinstitutoelcano.org>> Acesso em: 07 set. 2015.

⁴ En los últimos años, la percepción y el estatus de la lengua española en Brasil han empezado a modificarse, debido, entre otros factores, a la creación del Mercosur. Su enseñanza se ha extendido en el sector privado, y se han promovido iniciativas legislativas para introducirla como lengua obligatoria en la enseñanza pública.

gradual e teve um prazo de cinco anos para conclusão. E no Ensino Fundamental a inclusão era facultativa. Conforme a lei nº 11.161:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005).

Desse modo, segundo a lei, na rede pública, a disciplina deveria ser ofertada no horário regular através de centros de ensino de língua estrangeira. E a rede privada poderia adotar várias estratégias, desde classes no horário normal até cursos externos e centros de línguas (CANDEAS, 2005). Nesse sentido, Silva e Lima (2010) afirmam que:

Ao longo da história do espanhol no Brasil, o idioma experimentou diferentes momentos, de maior ou menor projeção nacional. Entretanto, é a primeira vez que vivencia o processo de implantação de uma lei, a de nº 11.161/05, que torna sua oferta obrigatória no ensino médio e, por sua vez, gera uma grande demanda por formação de professores. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Espanhol (Ministério da Educação, 2006), documento que apresenta diretrizes para que esse idioma seja ensinado em âmbito nacional, nos convidam a refletir sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo brasileiro. No documento somos alertados para seu papel social na promoção da cidadania e no reconhecimento da diversidade pela exposição à língua e à cultura do outro. (SILVA; LIMA, 2010, p. 30).

Atualmente, a Língua Espanhola consolidou-se e encontra-se em fase de progresso e ganhando prestígio no Brasil, a situação ao ensino-aprendizagem é favorável. Assim, apresento, na próxima seção, algumas considerações sobre o ensino dessa língua no Brasil.

1.1.1 Ensino de Língua Espanhola no Brasil

O ELE, no sistema educativo brasileiro, passou por vários momentos e o que ainda gera grandes preocupações são as escolas públicas, que não conseguiram se adequar às exigências do mercado, com carência de professores qualificados, LD descontextualizados e falta de materiais bibliográficos e audiovisuais adequados para o ensino. Assim, muitos alunos que se interessam pela língua são obrigados a procurar instituições particulares para estudar. Nesse sentido, Fernández (2005, p. 25, tradução nossa), ressalta que “o ensino de espanhol no sistema público brasileiro é claramente insuficiente [...]. Nos últimos anos, essa precariedade obrigou ao brasileiro dirigir-se até um sistema de ensino privado que se adaptou ao mercado ⁵”.

Hoje, temos muitas instituições como as escolas privadas de ensino de idiomas, os centros de línguas da secretaria de educação de alguns estados, os centros de idiomas dependentes de instituições de ensino e os centros culturais Brasil-Espanha. Entretanto, nem sempre estão adequadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Por exemplo, muitas instituições contratam professores por apenas falarem espanhol, sem o mínimo de qualificação, com algumas deficiências linguísticas e didáticas (FERNÁNDEZ, 2005).

Com o crescimento do espanhol no Brasil, o governo teve que investir mais na formação de professores de Língua Espanhola para tentar suprir a carência destes profissionais. No momento atual, esse quadro retratado nas escolas públicas e instituições privadas têm melhorado gradativamente. Segundo Sedycias (2005), ainda há muitos desafios na difusão dessa língua e os esforços devem continuar.

No ELE para os falantes do português, um fato que auxilia muito na aprendizagem é a grande similaridade que o espanhol e o português possuem. Ambas são línguas próximas, por derivarem do latim vulgar (SEDYCIAS, 2005). Desde as primeiras aulas essa semelhança permite maior compreensão dos alunos, e facilita a comunicação e a interação com o professor. No entanto, às vezes, ocasiona interferências da língua materna e muitos alunos mostram traços de fossilização na sua interlíngua, o “portunhol”.

Por isso, esse ensino deveria levar em consideração essa proximidade e ter características mais específicas (SALINAS, 2005). A começar, pelo ensino

⁵ [...] la enseñanza del español en el sistema público brasileño es claramente insuficiente [...]. En los últimos años, esta precariedad ha obligado al brasileño medio a dirigirse hacia un sistema de enseñanza privada que se ha ido adaptando al mercado.

comunicativo, que extrapola os conhecimentos de regras e habilidade, enfatizando como e quando utilizar esse conhecimento (atuação/ato comunicativo).

Outro aspecto muito importante no ensino-aprendizagem de espanhol são os LD, que por algum tempo, mesmo tendo quantidade considerável e acessível e que cada escola adotasse os seus, eles eram produzidos (na sua grande maioria) para falantes de quaisquer línguas e não específicos para brasileiros. Nesse sentido, Guberman (2002)⁶ aponta:

[...] ainda que se tenha uma avalanche de livros didáticos, é necessário avaliar estes livros: alguns muito bons e outros com fins mais comerciais. A abundância de cores, o insuficiente conteúdo, a ausência de métodos coerentes com a realidade brasileira, a edição fragmentada de novelas e contos, que dá ideia de uma abrangência literária, quando na verdade não expressa nem o conteúdo da obra nem o estilo do autor, são com frequência os principais traços de inadequação dos livros⁷. (GUBERMAN, 2002, tradução nossa).

Hoje, os LD, tentam remeter-se a realidade do aluno brasileiro. A difusão da língua ocorreu em todos os âmbitos, que requerem cada vez mais um ensino sólido e contextualizado. Dessa forma, discuto na próxima seção a importância dos LD para o processo educacional, ponto de partida para esta pesquisa, que pretende focar, dentro dos estudos da Linguística Aplicada, o texto multimodal.

1.2 O Livro Didático

Antes de conceituar e apresentar a importância do LD para o ensino de línguas é relevante falar do processo de transição pelo qual passou esse livro que, antigamente, era monocromático. Diante da carência de textos acadêmicos voltados à análise do LD

⁶Disponível em:

<http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/guberman_m.htm> Acesso em: 16 set. 2015.

⁷ Aunque se tenga una avalancha de libros didáticos, hay que evaluar estos libros: algunos muy buenos y otros con fines más comerciales. La abundancia de colores, el insuficiente contenido, la ausencia de métodos coherentes con la realidad brasileña, la edición fragmentada de novelas y cuentos, que da idea de una abrangencia literaria, cuando en verdad no expresa ni el contenido de la obra ni el estilo del autor, suelen ser los principales rasgos de los libros inadecuados.

de Espanhol, utilizei, neste estudo, dados da pesquisa da Paiva (2009) que faz um estudo histórico do material didático⁸ de inglês.

De acordo com essa autora, os primeiros LD foram as gramáticas e o conceito de língua se restringia apenas às regras gramaticais tendo como base a língua escrita. Nessa perspectiva, “a abordagem estruturalista influenciou grandemente a produção de material didático no Brasil, com foco na gramática e tradução” (PAIVA, 2009, p. 19-38).

Segundo Paiva (2009, p. 41), na década de 70, o conceito de língua continuava sendo estruturalista, mas o material inovava ao introduzir o conceito de variação linguística. Aos poucos os LD foram mudando, e no final dessa década e início de 1980, eles já apresentavam características diferentes e ficaram mais bonitos e coloridos.

Atualmente, além da linguagem verbal, os LD apresentam uma infinidade de imagens, cores, e recursos gráficos. No ensino de línguas ele é fundamental no planejamento de cursos e currículos escolares, e é uma ferramenta importante para a realização do trabalho em sala de aula, e tem despertado interesse de muitos pesquisadores, Maroun (2007), por exemplo, afirma que:

[...] o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos, seu papel na configuração da escola contemporânea e sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar há, pelo menos, dois séculos. (MAROUN, 2007, p. 81).

É irrefutável a importância do LD no campo educacional, em que exerce papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ele tornou-se, sobretudo, um dos principais elementos que influenciam diretamente o trabalho pedagógico, e que muitas vezes corresponde à única fonte de consulta e de leitura de professores e alunos.

Segundo Paiva (2009), muitos livros são filiados a distintas abordagens em um contínuo que insere dois extremos, a abordagem estrutural (língua como um conjunto de estruturas) e a abordagem comunicativa (língua como comunicação). Desse modo, une conceitos teóricos e tarefas, servindo como mais um recurso à disposição do professor e do aluno para alcance dos objetivos traçados e resultados esperados (GIMENEZ, 2009). Nesse sentido, é comum ocorrer à supervalorização do ensino e, assim, do conteúdo e do método, em detrimento do propósito pelo qual se aprende a língua alvo; que fazem

⁸ Vale ressaltar que Material Didático é todo material que serve de apoio/recurso para o processo de ensino e aprendizagem, e o Livro Didático, foco de análise deste trabalho, é recurso para o professor utilizar nas aulas.

parte dos fundamentos básicos defendidos pela abordagem comunicativa (CORACINI, 1999).

Vale ressaltar, ainda, que o LD possibilita ao professor recursos que fomentem comportamentos autônomos em sala de aula, mas, para que isso suceda de forma satisfatória é necessário que ele deixe de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passe a ser suporte para tal objetivo. Por mais completo que seja (fornecendo conteúdos, textos e atividades que delineiam o que acontece em sala de aula), o LD não pode moldar ou engessar as aulas. Segundo, Silva (2009, p. 74) “o livro didático pode fazer parte do arsenal do professor de LE para cumprir sua tarefa. O problema aparece quando ele se torna o único material utilizado”. Portanto, o LD e a prática do professor em sala de aula se complementam e ambos estão diretamente relacionados. Segundo as Orientações Educacionais Complementares do EM aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN⁹):

[...] o caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 2002, p. 94).

Os LD, com o propósito de preparar os usuários da língua para situações reais de comunicação com textos verbais e não verbais, escolheram os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) como norteadores do ensino de línguas estrangeiras. Dell’Isola (2009) ressalta que é importante que esses livros ofereçam condições de aprendizado, com atividades que proporcionem aos alunos, a construção de sentido e a familiarização com textos diversos.

Nesse sentido, essa escolha favorece a prática social de leitura, que permite o conhecimento da cultura da língua-alvo e também cria condições para a expressão oral ou escrita do aprendiz (DELL’ISOLA, 2009), reconhecendo o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem. Para o PCN+:

[...] a análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade,

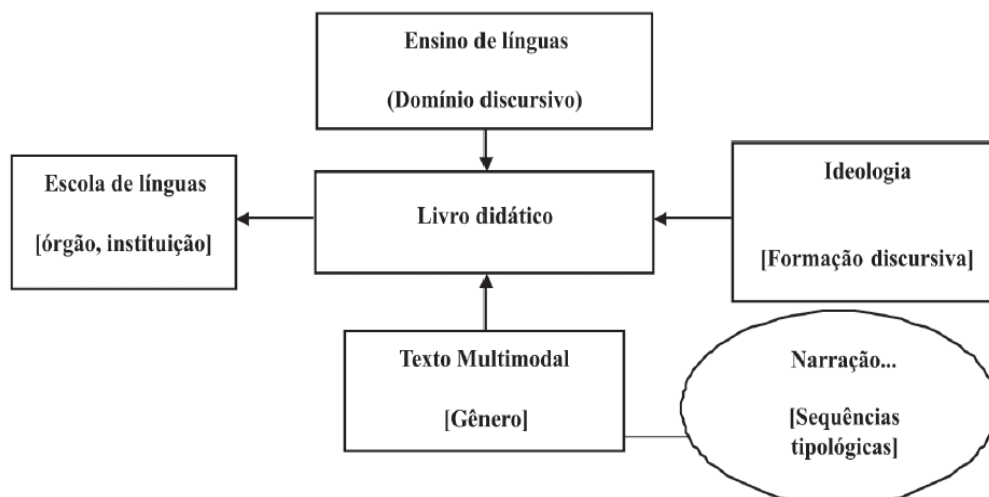
⁹ Documento reeditado referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. (BRASIL, 2002, p. 96).

O LD dá suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais. As experiências e a realidade social são por ele representadas e construídas, contribuindo para a construção de significados durante o processo de ensino-aprendizagem (TILIO, 2012).

Nesse sentido, adotei os pressupostos teóricos de Marcuschi (2003) que afirma que o LD é um suporte textual, que contém muitos gêneros, dando a eles outra funcionalidade, o que o autor chama de reversibilidade da função. Ferraz (2015) propõe um esquema baseado em Marcuschi (2003), tomando como suporte de gênero, o LD:

Figura 1 – Livro didático suporte de gêneros



Fonte: Ferraz (2015, p. 397).

O LD é um suporte de gêneros direcionado para uma didatização necessária. Ainda nessa perspectiva, segundo o autor supracitado, os gêneros são “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). Desse modo, não há enunciado (oral ou escrito) que não esteja materializado em um gênero, ele é constituído socialmente.

1.2.1 Gêneros Discursivos

Segundo Rojo (2015, p. 16), os gêneros discursivos podem ser caracterizados “como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos)”.

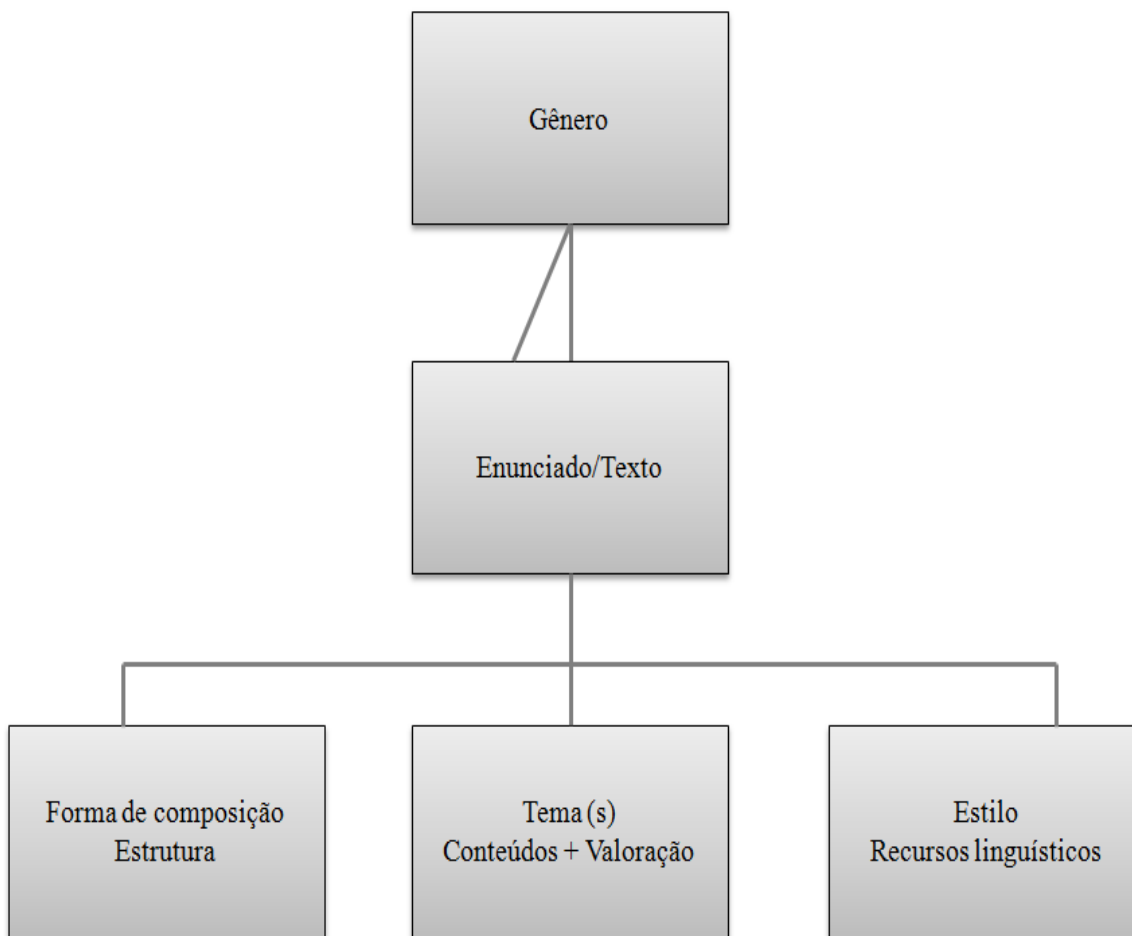
Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Em todas essas atividades, utilizamos vários gêneros discursivos, orais e escritos, sejam simples ou complexos, formais ou informais eles permeiam nossa vida cotidiana e organizam nossa comunicação (ROJO, 2015).

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) afirma que:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 179).

Desse modo, todos os nossos enunciados, que segundo Bakhtin, é um dito (ou escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização constituindo o discurso (ROJO, 2015), se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo, ou seja, gêneros que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais (KOCH, 2003, p. 54). Assim, é cada uma dessas situações que determinam um gênero discursivo.

Dentro do campo da comunicação humana encontram-se três elementos componentes dos gêneros: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional:

Figura 2 – Elementos componentes do gênero

Fonte: Rojo (2015, p. 86).

Esses elementos são indissociáveis, pois os temas de um texto ocorrem apenas a partir de determinado estilo e de uma forma de composição distinta. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são classificados por Bakhtin em primário - simples ou secundário – complexo. Os gêneros primários são as formas genéricas básicas características de ampla gama de situações sociais encontradas na vida cotidiana e os gêneros secundários são formas complexas de discurso. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 2– Divisão dos Gêneros Discursivos

Gênero	Conceito	Exemplos
Primário (Simples)	São aqueles que se formam em condições de comunicação discursiva imediata e que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas.	Ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, cartas, torpedos, posts, etc.
Secundário (Complexos)	São aqueles que surgem na condição de um convívio social mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado, principalmente na escrita: artística, científica, sociopolítica.	Romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico, etc.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bakhtin (1997).

As esferas/campos de atividade humana não são entendidas por Bakhtin de maneira estática ou estanque. Não são estáticas porque se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais, e não são estanques porque estão estreitamente relacionadas e muitas vezes funcionam de maneira híbrida (ROJO, 2015, p. 67).

Bakhtin (1997) tratou gênero sob uma ótica sócio-histórica e dialógica, ou seja, ele examina os gêneros por meio de sua historicidade e atribui-lhes natureza social, discursiva e dialógica. Rodrigues (2005) afirma que:

[...] como em função à crítica às práticas escolarizadas da produção textual e da leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino, abre-se um novo diálogo, agora tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Nesse contexto, destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem. (RODRIGUES, 2005, p. 153).

Nessa perspectiva, em relação à visão Bakhtiniana de gêneros, Baldry e Thibault (2006) afirmam que a língua é vista de forma dinâmica produzida pela história e, ao mesmo tempo, como produtora da história. Os autores supracitados conceituam gêneros como formas típicas de discurso que são usadas de acordo com a situação de fala, e sugerem que a distinção entre gêneros primários e secundários pode ser estendida para textos multimodais. Atualmente os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais, o verbal e o não verbal se fundem com imagens e sons, e a palavra “texto” se ampliou a

esses novos enunciados híbridos, de tal modo que falamos em “textos multimodais” (ROJO, 2015).

Esse aspecto se torna relevante para leitura e produção de texto e nessa perspectiva, apresento, a seguir, algumas considerações sobre o texto multimodal nos LD de Espanhol que será o foco de análise na pesquisa relatada nesta dissertação.

1.3 Texto Multimodal

Baldry e Thibault (2006) ressaltam que o texto multimodal envolve muitos sistemas semióticos, que interagem de diferentes tipos em diferentes níveis de organização textual. O conceituam como a parte constitutiva de algum evento de construção de significado ou atividade na qual o texto participa, ou seja, é a parte inseparável das atividades de construção de significado. De acordo com Rojo (2015):

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos os símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais. (ROJO, 2015, p. 108).

A integração de recursos compreende como diferentes sistemas semióticos, em nossa terminologia, recursos, se entrelaçam para fazer sentido (BALDRY E THIBAUT, 2006). Conforme essa premissa, textos nunca são monomodais, pois recursos semióticos como o tipo, o tamanho, a forma e a cor da letra, e também a distribuição dos elementos na página contribuem significativamente para a construção de sentido destes. O princípio multimodal é difundido em todos os textos, em maior ou menor grau.

Nessa perspectiva, apresento uma atividade de leitura de um LD que enfatiza as partes constitutivas do texto multimodal e como elas se inter-relacionam. Vejamos:

Figura 3 – Texto multimodal

Buscando trabajo: carta de presentación

Lee atentamente la carta de presentación que sigue, pon atención en cada una de las partes que constituyen el texto.

A { Catalina Mendes
C/ D. Luis, 45, 3^{er} izda. – 1^{er}
Tlf.: 9346.43.00
28023 Lima – Perú

B { INSTITUTO DE COMUNICACIONES G.GALDÓS
C/ de los Almirantes, 307, 7^o B
Depto. Recursos Humanos
28015 – Lima – Perú

C { Lima, 20 de noviembre de 2007.

D { Ref.: *Solicitud como Analista de RR.HH. Senior*

E { Estimados Señores,

F { En referencia al aviso publicado el último día 18 en la página web del diario *La República*, solicitando un(a) *Analista de RR.HH. Senior*, les presento mi candidatura al puesto.

G { Estoy muy interesada en trabajar en el ámbito de Recursos Humanos y con mi formación académica y mi experiencia laboral creo reunir todos los requisitos específicos para el desempeño de la función. Acabo de recibir un Máster en *la Escuela de Recursos Humanos de Lima* y mi espíritu de superación y mis aptitudes se adecuan perfectamente a las características personales solicitadas.

H { Por esta razón adjunto mi currículum y les agradecería la oportunidad de participar del proceso de selección. En una entrevista personal con mucho gusto ampliaré los aspectos que sobre mi currículum deseen.

I { Esperando sus noticias me despido, muy atentamente
Catalina Mendes }

Fonte: Baptista (2009, p. 255).

Na figura 1, o texto multimodal “carta de apresentação” extrapola as fronteiras linguísticas e envolve mais de um recurso semiótico. A distribuição dos elementos na página, a) endereço do remetente, b) endereço do destinatário, c) lugar e data, d) referência, e) saudações, f) alusão a um aviso lido, g) justificativa dos requisitos e interesse em ocupar a vaga de trabalho, h) solicitação de uma entrevista e i) despedida), o tipo, o tamanho e a cor da letra evidenciam como diferentes tipos de recursos são combinados para produzir um significado global textual.

Os textos multimodais combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som...) para produzir significados específicos do texto.

Um aspecto crucial da análise de texto multimodal é a intertextualidade, que segundo Lemke (1985) refere-se aos sistemas de relações de significado, que são comuns a um conjunto de textos. Baldry e Thibault (2006) afirmam que as formações multimodais intertextuais, por exemplo, são construídas com base em recursos verbos-visuais. Nenhum texto é feito ou interpretado isoladamente de outros textos. Conforme o PCN+:

[...] a aquisição paulatina do conceito amplo (linguagem) e do mais específico (língua) passa pela compreensão da diversidade textual e da própria ampliação de sua abrangência, de modo a abrigar também as manifestações não verbais, articuladas num todo passível de gerar significados. (BRASIL, 2002, p. 95).

Desse modo, o texto multimodal possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos gêneros discursivos (como anúncios publicitários, tirinhas, filmes, músicas, reportagens) entre outros.

Os textos em si podem recontextualizar significados e práticas em uma modalidade para outra modalidade. Por exemplo, uma versão cinematográfica de um romance (que é uma recontextualização dos gêneros do discurso da vida cotidiana e outras modalidades semióticas) (BALDRY; THIBAUT, 2006). Então, torna-se necessária maior atenção para a descrição e a categorização da linguagem visual e da Teoria da Multimodalidade em LD, que permita uma leitura que ultrapasse o linguístico e propicie muitas construções de significados.

1.3.1 Multiletramentos

O letramento está diretamente ligado às práticas sociais, em que o usuário da linguagem é detentor de habilidades de escrita e leitura que contribuem para sua formação crítica (PASSARELI, 2011). Nessa perspectiva, Scribner e Cole (1981) conceituam letramento como o conjunto de práticas sociais que se valem da escrita, em contextos específicos, para atingir determinados objetivos.

No entanto, em relação aos textos multimodais, essa noção restrita de letramento como apropriação da leitura e da escrita em contexto social não se mostra a mais adequada. Atualmente a noção de letramento é abrangente, e é denominada de

multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000). Vieira (2007, p. 24) contribui ao afirmar que “o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens”.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), o multiletramento envolve conhecimento linguístico-discursivo associado a conhecimento visual, espacial, digital e posicionamento crítico. Os autores supracitados afirmam ainda que a interação desses conhecimentos promove o que se chama de letramento multimodal.

Assim, com a importância concedida ao visual e a ampla noção de multiletramento, outros variados modos semióticos de representação que contribuem para a construção de sentido são destacados. Conseqüentemente, novas competências e habilidades são necessárias aos alunos. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 29) ressaltam que:

[...] pode se ater ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p. 29).

O letramento é um processo em contínuo desenvolvimento, por isso pensar as práticas de multiletramento implica assumir novas concepções de linguagem que enfatizam a multiplicidade semiótica de constituição do texto, como por exemplo, a integração da imagem, do som e do movimento no processo de produção textual, em que o aluno tem autonomia para posicionar-se criticamente e produzir sentidos de maneira colaborativa (professor-aluno). No tocante aos textos multimodais em LD de ELE, é necessário saber como imagens e demais recursos gráficos se estruturam, se organizam, e se inter-relacionam, ampliando o significado para além da informação linguística presente no texto.

O multiletramento torna-se de suma importância para a sociedade atual, pois se espera que o sujeito não reproduza apenas conceitos, mas que atue na sociedade buscando transformá-la significativamente (SILVA, 2015). Assim, as habilidades de leitura e de escrita são ampliadas, considerando as diversas situações de uso e a multimodalidade, que destaca a multiplicidade de linguagens evidenciadas por diversos modos semióticos. Nesse sentido, buscarei contextualizar no próximo capítulo os pressupostos teóricos da Multimodalidade, que embasaram o trabalho.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UM CAMINHO ENTRE VÁRIOS CAMINHOS

O cenário semiótico está sendo refeito. Nesse cenário, devemos pensar em uma teoria multimodal para explicar essas mudanças e repensar o valor da escrita e da leitura. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Segunda parte dos estudos teóricos, este capítulo é dedicado à Teoria da Multimodalidade. Apresento o arcabouço teórico em que se sustentam as análises. Recorro a teorias relevantes da Multimodalidade como as perspectivas da Análise de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006), da Gramática do *Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 2006); e da Ressemiotização (IEDEMA, 2003), que se preocupam, principalmente, com o texto multimodal, aspectos sobre os quais discorro a seguir.

O trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses diferentes da escrita (FERRAZ, 2011). Para Kress e van Leeuwen (2006) a leitura de textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração. Conforme, Vieira (2007, p. 10) “o enfoque multimodal visa a transpor esse nível de análise e pretende compreender os diferentes modos de representação que entram no texto com a mesma precisão com que se faz a análise do texto linguístico”.

2.1 Teoria da Multimodalidade

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a Semiótica Social é a base teórica dos estudos da Multimodalidade. Começou com as pesquisas de Michael Halliday (1978), da Linguística Sistêmico-Funcional, que afirmava que a linguagem não podia ser analisada de maneira isolada, desvinculada da sociedade e da cultura a qual pertence, pois a dimensão social é o ponto de partida para a análise dos signos nessa teoria. Maroun (2007, p. 91) expande o construto ao afirmar que “na Teoria da Semiótica

Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual cultura é entendida como produto de um processo de construção social”.

Desse modo, a metodologia de análise e classificação das estruturas visuais está classificada dentro das metafunções de Halliday (1994): ideacional, interpessoal e textual.

Quadro 3 - Metafunção

Quadro de Metafunção – Halliday (1994)	
Metafunção Ideacional	Representação das experiências de mundo por meio da linguagem.
Metafunção Interpessoal	Estratégias de aproximação/ afastamento para com o leitor.
Metafunção Textual	Modos de organização do texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Halliday (1994).

Assim, Baldry e Thibault (2006) ressaltam que o aumento de outros sistemas semióticos, como representação, gesto, sinal, movimento e música, têm características metafuncionais. “Diferentes modalidades de textos multimodais são integradas pela base dos princípios gerais da organização metafuncional”¹⁰ (BALDRY; THIBAUT, 2006, p 23, tradução nossa).

Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que a Semiótica Social concebe as regras como socialmente produzidas e mutáveis por meio da interação social. O significado surge nas situações e interações sociais, e o social é a origem e o criador do significado. No entanto, essa concepção confronta com a definição da vertente tradicional da Semiótica (Saussure) – sobre as regras vistas como fixas e imutáveis.

Nessa perspectiva, a Semiótica Social compreende que o signo não é uma relação arbitrária entre o significante e o significado, pelo contrário a formação de um signo é motivada. Os locutores escolhem as formas que consideram adequadas para a

¹⁰ [...] there are general metafunctional principles of organisation which provide a basis for the integration of different modalities in multimodal texts.

expressão do significado pretendido. O que influencia a representação motivada do signo são as práticas sociais e culturais do grupo (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Nesse sentido, Jewitt (2009) aponta quatro suportes teóricos para abordagem multimodal:

Quadro 4 – Suportes Teóricos da Multimodalidade

1) Os significados são produzidos e reproduzidos por meio de vários modos comunicativos e representacionais como: gestos; olhar; imagem.
2) Todos os modos semióticos (além da fala e da escrita) são moldados por meio de seus usos culturais, históricos e sociais.
3) As pessoas regem significados através de diferentes modos, e a interação destes é importante para a produção de novos significados.
4) Os significados dos signos realizados pelos modos semióticos são sociais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jewitt (2009).

Essa nova visão transcende a tradicional Semiótica e concentra-se no social e na textualidade. Ela enfatiza todas as formas de significação da atividade social. O enfoque multimodal pretende compreender os diferentes modos de representação (VIEIRA, 2007).

A Semiótica Social enfatiza também os recursos semióticos, que segundo Jewitt e Oyama (2007, p. 136, tradução nossa) 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”¹¹. A comunicação visual envolve a descrição de recursos semióticos, o que pode ser dito e feito com imagens (e outros meios de comunicação visual) e com as coisas que as pessoas dizem e fazem com estas que podem ser interpretadas.

Na próxima seção, apresento a Análise de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006), um dos pressupostos teóricos que sustenta minha análise.

¹¹ [...] are at once the products of cultural histories and the cognitive resources we use to create meaning in the production and interpretation of visual and other messages.

2.1.1 Análise de Clusters

Um texto multimodal integra diferentes recursos semióticos como elementos visuais, espaciais e linguísticos em vários níveis de organização textual, e os diversos tipos de recursos são combinados na construção de significados.

Esses textos possibilitam várias análises multimodais e dentre essas se destaca a análise de *clusters* que segundo Baldry e Thibault (2006):

[...] o 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 todo¹². (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 31, tradução nossa).

Desse modo, a análise multimodal nessa perspectiva pode revelar a natureza do texto multimodal analisado, destacando como aspectos verbais e não verbais, funcionalmente são relacionados uns com os outros.

Analisar *clusters* ajuda a visualizar, em abordagem macro, como eles estão contidos dentro de outros maiores e também, de forma mais detalhada, a disposição dos itens multimodais de maior escala e os de menor escala. Esta análise é ferramenta muito importante para a compreensão de como recursos semióticos estão dispostos na página e como estes interagem para produzir significados.

Em relação à página impressa Baldry e Thibault (2006) afirmam que:

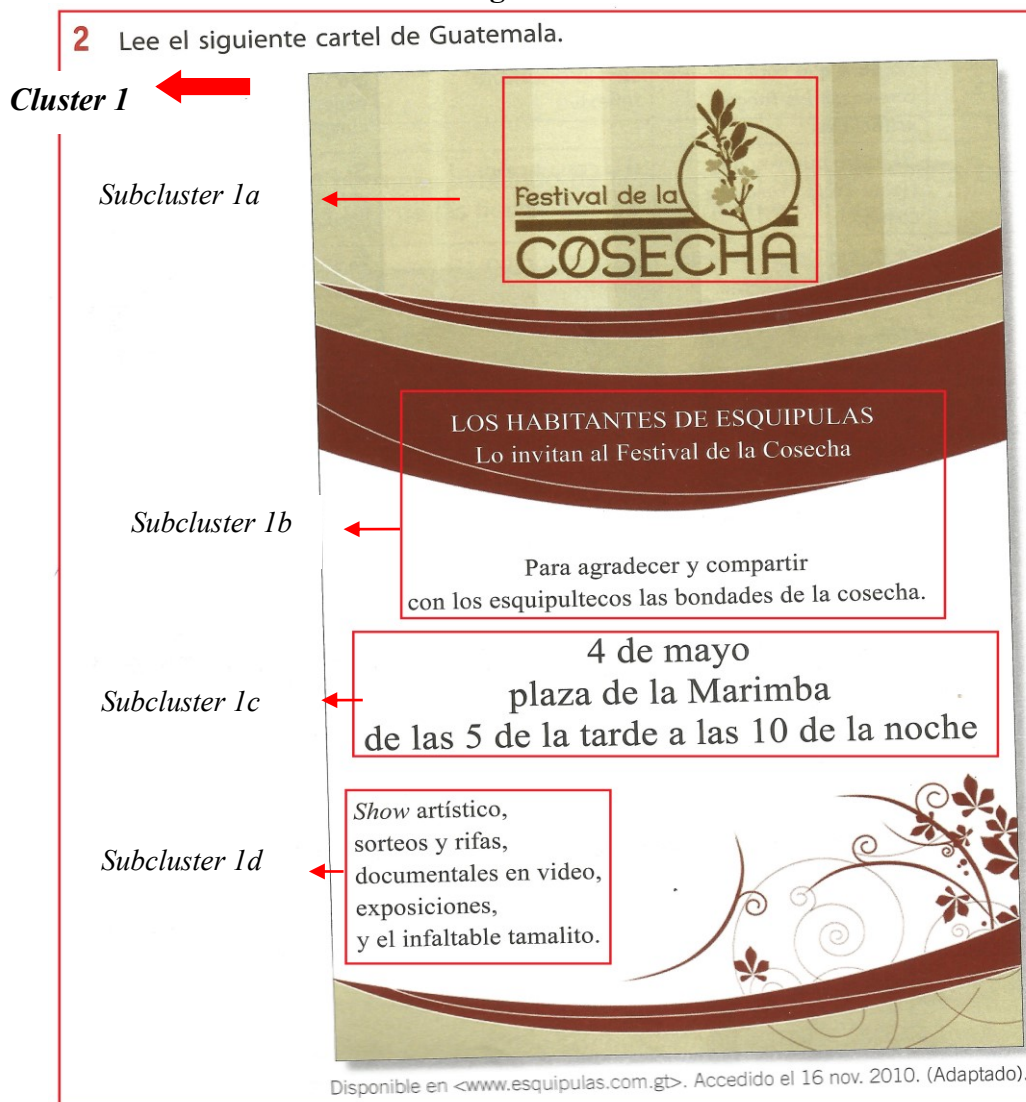
[...] enquanto todas as páginas são, por definição, multimodal, algumas são mais obviamente multimodais do que outras, combinando recursos semióticos tradicionais, tais como linguagem e layout com recursos mais "modernos", como cor e fotografias. Sob a influência da tecnologia, a informática, em particular, esses desenvolvimentos têm acelerado a tal ponto que, nos últimos anos, a nossa concepção de página mudou significativamente.¹³ (BALDRY E THIBAUT, 2006, p. 58, tradução nossa).

¹² [...] the term cluster refers to a local grouping of items, in particular, on a printed or web page. The items in a particular cluster may be visual, verbal and so on and are spatially proximate thereby defining a specific region or subregion of the page as whole.

¹³ [...] while all pages are by definition multimodal, some are more obviously multimodal than others, combining traditional semiotic resources such as language and layout with more 'modern' resources such as colour and photographs. Under the influence of technology, computer technology in particular, these developments have accelerated to such an extent that in recent years our conception of the page has changed significantly.

Desse modo, para ilustrar melhor a análise de *clusters*, apresento o seguinte exemplo:

Figura 4- Clusters



Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 16).

Na figura, um *cluster* e quatro *subclusters* são destacados no cartaz de divulgação, de acordo com potencialidades de significação de cada um. Eles são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura e permite múltiplas articulações na construção do sentido.

Segundo Baldry e Thibault (2006), a página impressa integra muitos recursos de construção de significado e tem formas típicas de organização, que fornecem acesso aos significados potenciais pela especificação de possíveis trajetórias de leitura. Nesse sentido, Ferraz (2011) afirma que:

[...] 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. (FERRAZ, 2011, p. 91).

Portanto, para analisar os percursos gerativos de sentido dos textos multimodais do LD de espanhol, faz-se necessário verificar a trajetória de leitura por meio dos *clusters* e como os recursos semióticos interligam-se e constroem sentidos.

Para a análise de *Clusters* é necessário compreender a lógica organizacional da página impressa. Nesse sentido, Baldry e Thibault (2006) lançam alguns questionamentos iniciais para a definição de página impressa, que considero importante para as análises dos textos multimodais do LD. Vejamos esses questionamentos:

[...] como é que a página se comunica? Como é que a imagem visual organiza as pessoas, objetos, as ações que executam e as configurações em que estes ocorrem em um conjunto estruturado de relações? Como é que a página dá estrutura para as relações entre o mundo representado do texto e do espectador do texto? E, em termos mais gerais, como se indica ao leitor / espectador as formas possíveis de ler o texto e a prioridade informacional relativa a serem atribuídos aos diferentes componentes da composição visual? Como podemos analisar e teorizar - estes vários aspectos do modo como os textos visuais se comunicam?¹⁴ (BALDRY E THIBAUT, 2006, p. 57, tradução nossa).

Essas indagações são base para a análise de *Clusters* desta dissertação, tanto em termos de análise de texto e transcrição multimodal, como das maneiras em que o quadro metafuncional (HALLIDAY, 1994), citado anteriormente, pode nos ajudar a compreender muitos aspectos da página impressa, como o arranjo espacial dos itens na página, a relação entre textos verbais e não verbais, as relações entre leitor e texto multimodal, e assim por diante (BALDRY E THIBAUT, 2006).

Uma página impressa independente se moderna ou não, é uma unidade visual. Segundo os autores supracitados:

[...] a concepção de página como uma unidade visual afeta setores especializados da sociedade, e os gêneros que utilizam, tanto quanto isso

¹⁴ How does the page communicate? How does the visual image organise the persons, objects, the actions they perform, and the settings in which these occur into a structured set of relations? How does the page give structure to the relations between the represented world of the text and the viewer of the text? And, more generally speaking, how does it indicate to the reader/viewer the possible ways of reading the text and the relative information priority to be assigned to the different component parts of the overall visual composition? How can we talk about analyse and theorise — these various aspects of the way visual texts communicate?

afeta gêneros populares, como jornais, revistas, listas, circulares e enciclopédias, dirigido a um público muito mais amplo.¹⁵ (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 58, tradução nossa).

Portanto, a análise da página impressa possibilita a compreensão de como os vários recursos semióticos contribuem em diferentes maneiras para as várias dimensões do significado de um texto multimodal (BALDRY; THIBAUT, 2006).

Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006), propõem a chamada Gramática do *Design Visual*, que corresponde, à organização dos diversos elementos não verbais como cores, imagens, fotografias, gestos, sons, entre outros, com a finalidade de estabelecer sentidos.

2.1.2 Gramática do Design Visual

A razão pela qual Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram a Gramática Visual foi devido à importância e à necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilitasse verificar como todos os recursos semióticos presentes em um texto constroem, de maneira conjunta, significados sociais (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Conforme os autores supracitados, a Gramática do *Design Visual* relaciona-se às nossas formas de interação social e cultural, propõe-se a descrever como indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido.

Os recursos semióticos funcionam juntos em um texto na forma como são combinados, pois há harmonia entre as semioses verbal e não verbal. Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) propõem modos de generalizar o método de Halliday (1994), ao combinarem palavras com imagens, sons, ações e outros meios. Segundo esses autores, a linguagem é funcional, ou seja, está fazendo algum trabalho em algum contexto, ao contrário de palavras isoladas e frases. Eles fazem paralelo com as metafunções ideacional, interpessoal e textual, que passam a ser denominadas respectivamente como representacionais, interativas e composicionais.

¹⁵ [...] the conception of the page as a visual unit affects specialist sectors of society, and the genres they use, just as much as it affects popular genres, such as newspapers, magazines, directories, circulars and encyclopaedias, directed to a much wider public.

Quadro 5 – Pressupostos da Gramática do Design Visual

Kress e van Leeuwen (2006)			
Significados Representacionais	Participantes representados – indivíduos, lugares ou coisas na imagem.	Estrutura narrativa	Ação/ Reação, Transacional/ Não transacional. Refere-se às representações e eventos, descrevendo os participantes em uma ação. A presença de vetores estabelece interação entre os participantes ou processos mentais.
		Estrutura conceitual	Refere-se à essência dos participantes. Descreve os participantes em termos de: classificatório (grupos), analítico (atributos/ partes) ou simbólico (identidade intrínseca).
Significados Interacionais	Tipo de interação estabelecido pelos participantes representados, os produtores e os espectadores da imagem.	Contato	Demanda ou oferta (olhar).
		Distância social	Social, pessoal, íntimo (plano).
		Atitude	Objetividade ou subjetividade (ângulo).
		Modalidade	Valor de verdade.
Significados Compositivos	<i>Layout</i> dos “modos” representados	Valor informativo	Refere-se ao significado atribuído aos elementos em função de sua localização e os movimentos dado/novo, ideal/ real, centro/ margem.
		Saliência	Recursos empregados nos elementos para atrair a atenção do leitor (tamanho, perspectiva, cor, brilho, e outros); elementos mais salientes que definem o caminho para a leitura.
		Enquadramento	Confere graus de conexão ou desconexão entre os elementos, podendo ser feito pela ausência ou presença de linhas, similaridades de cores, formato e outros.

Fonte: Adaptado de Teixeira (2015) com base em Kress e van Leeuwen (2006).

A análise multimodal não é proposta de forma aleatória. Na Gramática do *Design Visual*, os significados dos recursos semióticos são mapeados em redes de sistemas, e estas fornecem ferramentas para análise. Ferraz (2011) afirma que:

[...] 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 selecionadas em vão. (FERRAZ, 2011, p. 75-76).

Em consonância à proposta de Kress e van Leeuwen (2006), apresento na Figura 2, exemplo significativo de texto multimodal, uma receita, com categorias propostas para a análise dos recursos semióticos verbais e não verbais. Essas categorias analíticas são descritas no capítulo metodológico desta dissertação, e são citadas como norteadoras da análise do corpus. Nesse momento, elas são abordadas apenas para fundamentar a discussão teórica ora empreendida. Vejamos:

Figura 5– Análise da Gramática Visual

Lectura

Uno de los platos típicos más representativos de la cocina española es la paella. Muy popular y con gran cantidad de variantes, es un plato que logra mantener la tradición y tiene mucha historia en la Comunidad Valenciana. Lee la **receta** y contesta las cuestiones de la página siguiente.

Dado

Novo

Ideal

Paella Valenciana

Ingredientes (4 personas)

- 1 kg de pollo troceado.
- 500 gramos de conejo troceado.
- 200 gramos de judías verdes.
- 100 gramos de garrofón fresco.
- 100 gramos de tomate troceado.
- 5 tazas de arroz.
- 6 cucharadas de aceite de oliva.

- Azafrán.
- Pimentón rojo molido.
- Una ramita de romero.
- Agua.
- Sal.

Preparación

Hay que tener en cuenta que el arroz ideal para una buena paella es el llamado arroz bomba, con el que las paellas alcanzan su grado de calidad. También se emplean otras variedades.

Primeramente, situaremos este recipiente o "paella" sobre la cocina y verteremos sobre ella el aceite, que deberá quedar en el centro del recipiente. Seguidamente nivelaremos y encenderemos el fuego.

Una vez que tengamos el aceite calentado, pondremos el conejo y el pollo y los sofreiremos hasta que adquieran un color dorado, dándolos vuelta para que se hagan uniformemente.

A continuación, echamos las verduras y las sofreímos igualmente, pasando seguidamente a verter el tomate que doraremos del mismo modo, removiendo constantemente.

Seguidamente le añadiremos el pimentón y, tras removerlo apenas un instante, pondremos agua para evitar que se queme. La proporción de agua debe ser hasta cubrir los remaches de las asas del recipiente.

Ahora le pondremos el azafrán y el romero y añadiremos la sal.

Una vez que el agua llegue a hervir, la dejaremos unos 5 minutos en ebullición con fuego vivo.

Seguidamente, bajaremos a fuego medio y dejaremos cocer por espacio de 20 a 30 minutos.

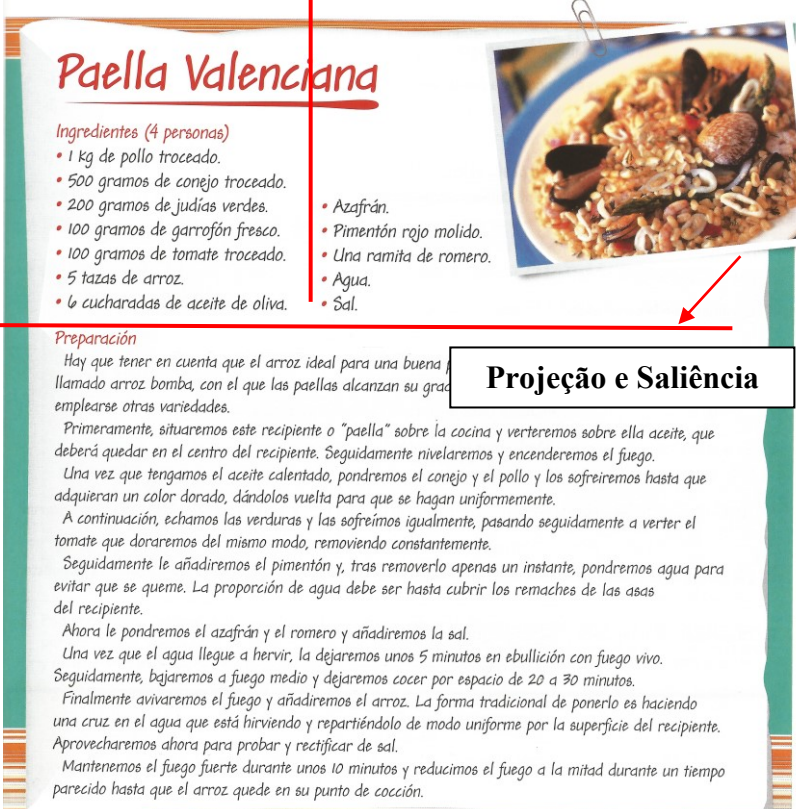
Finalmente avivaremos el fuego y añadiremos el arroz. La forma tradicional de ponerlo es haciendo una cruz en el agua que está hirviendo y repartiéndolo de modo uniforme por la superficie del recipiente.

Aprovecharemos ahora para probar y rectificar de sal.

Mantenemos el fuego fuerte durante unos 10 minutos y reducimos el fuego a la mitad durante un tiempo parecido hasta que el arroz quede en su punto de cocción.

Projeção e Saliência

Real



Fonte: Baptista (2011, p. 141).

Adaptado de: www.lasprovincias.es

Na receita é possível analisar os modos representados, relacionados ao significado atribuído aos elementos em função de sua localização como: dado (esquerda) apresenta os ingredientes que foram trabalhados no exercício anterior que os alunos já conhecem, e o novo (direita) apresenta a imagem do prato típico “*Paella Valenciana*” que os alunos ainda não conhecem; o ideal (superior) que apresenta informações mais generalizadas como os ingredientes e a imagem, e o real (inferior) que traz informações mais detalhadas e específicas no modo de preparo da receita. E ainda, observar os recursos empregados nos elementos para atrair a atenção do leitor como tamanho, cor e a imagem do prato com maior projeção e saliência que define a trajetória de leitura.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), os mesmos princípios regem não só as imagens, como também os textos multimodais. Assim, como o foco desta pesquisa são os textos multimodais no LD de espanhol, a análise de significados composicionais (valor informativo, saliência e enquadramento) e representacionais (estrutura narrativa e conceitual) será de grande relevância.

Nessa perspectiva, Iedema (2003, p. 29, tradução nossa) ressalta que a análise multimodal deve ser complementada por uma exibição dinâmica da semiose, o que ele chama de “ressemiotização”¹⁶, que é sobre como significados fazem mudanças de contexto para contexto. Pressuposto teórico que apresento na próxima seção.

2.1.3 Ressemiotização

Ressemiotização é um termo que está diretamente ligado à Multimodalidade. Segundo Iedema (2003) a análise multimodal deve ser complementada por uma exibição dinâmica da semiose. A Multimodalidade, então, fornece os meios para descrever uma prática ou representação em toda a sua complexidade semiótica.

O autor supracitado afirma que a Ressemiotização:

[...] destina-se a fornecer os meios analíticos para rastrear como recursos semióticos são traduzidos a partir de um para o outro como processos sociais se desenrolam, bem como por perguntar por que essas semióticas (e não

¹⁶ Resemiotization.

outras) são mobilizadas para fazer certas coisas em determinados momentos.¹⁷ (IEDEMA, 2003, p. 29, tradução nossa).

Nesse sentido, a Ressemiotização refere-se a como os significados mudam, dependendo do contexto. Para exemplificar o processo de ressemiotização, apresento na Figura 4 o conto “Los bomberos” do uruguaio Mario Benedetti no seu contexto original. Vejamos:

Figura 6 - Contexto original

The image shows a screenshot of a website page for the story "Los bomberos" by Mario Benedetti. The page is titled "www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/benedett/los_bomberos.htm". The website header includes the "CIUDAD SEVA" logo, social media icons for Facebook and Twitter, and a subscription form for "NotiCuento". The navigation menu includes "Libros", "El Autor", "Obra Literaria", "Otros Escritos", "Secciones", "Calle Seva", and "¿Quiénes Somos?". The main content area displays the title "Los bomberos" and the author "Mario Benedetti". The text of the story is visible, starting with "Olegario no sólo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo muy orgulloso de su poder." The sidebar on the right features a "estante virtual" section with a book cover for "Teoría das Mídias Digitais" by Luís Moura da Mouta. At the bottom of the page, there is a red button labeled "MÁS CUENTOS DE ESTE AUTOR" and a footer for "Biblioteca Digital Ciudad Seva" with links to "Cuentos", "Poemas", "Teatro", "Otros textos", and "Sobre el arte de narrar".

Fonte: www.ciudadseva.com

¹⁷ [...] is meant to provide the analytical means for (1) tracing how semiotics are translated from one into the other as social processes unfold, as well as for (2) asking why these semiotics (rather than others are mobilized to do certain things at certain times.

Este texto foi ressemiotizado em vários contextos diferentes. 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 próxima¹⁸” (IEDEMA2003, p. 41, tradução nossa). Nessa perspectiva, apresento na Figura 5 o mesmo texto em contexto ressemiotizado no LD.

Figura 7 - Contexto ressemiotizado

3 Lee el siguiente cuento del escritor uruguayo Mario Benedetti.

Los bomberos



Olegario no solo fue un as del presentimiento, sino que además siempre estuvo muy orgulloso de su poder. A veces se quedaba absorto por un instante, y luego decía: “Mañana va a llover”. Y llovía. Otras veces se rascaba la nuca y anunciaba: “El martes saldrá el 57 a la cabeza”. Y el martes salía el 57 a la cabeza. Entre sus amigos gozaba de una admiración sin límites.

Algunos de ellos recuerdan el más famoso de sus aciertos. Caminaban con él frente a la Universidad, cuando de pronto el aire matutino fue atravesado por el sonido y la furia de los bomberos. Olegario sonrió de modo casi imperceptible, y dijo: “Es posible que mi casa se esté quemando”.

Llamaron un taxi y encargaron al chofer que siguiera de cerca a los bomberos. Estos tomaron por Rivera, y Olegario dijo: “Es casi seguro que mi casa se esté quemando”. Los amigos guardaron un respetuoso y afable silencio; tanto lo admiraban.

Los bomberos siguieron por Pereyra y la nerviosidad llegó a su colmo. Cuando doblaron por la calle en que vivía Olegario, los amigos se pusieron tiesos de expectativa. Por fin, frente mismo a la llameante casa de Olegario, el carro de bomberos se detuvo y los hombres comenzaron rápida y serenamente los preparativos de rigor. De vez en cuando, desde las ventanas de la planta alta, alguna astilla volaba por los aires.

Con toda parsimonia, Olegario bajó del taxi. Se acomodó el nudo de la corbata, y luego, con un aire de humilde vencedor, se aprestó a recibir las felicitaciones y los abrazos de sus buenos amigos.

Disponible en <www.ciudadseva.com>. Accedido el 4 dic. 2010.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 102).

¹⁸ [...] is about how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next.

Na Figura 5, há transposição de recursos semióticos de um contexto para outro, desse modo, Iedema (2003, p. 30, tradução nossa) fala da “dinâmica inevitável de transformação de processos gerativos de sentido socialmente situados, acrescentando ainda a necessidade de um ponto de vista de análise alternativo¹⁹”. Ferraz (2011, p. 85) ressalta que “esse olhar alternativo favorece a lógica sócio-processual que governa como os significados materiais mutuamente transformam um ao outro”.

Nesse sentido, conforme reconstrói significados de um contexto/prática para outro a ressemiotização produz sentidos, e, esses sentidos construídos se revestem de caráter ideológico. Para isso, a perspectiva de historicização dos significados será adotada na análise apresentada nesta dissertação, relacionando os textos no contexto de origem, bem como no contexto onde foram ressemiotizados. Com base nessa relação, é que questiono como, por que e quais significados foram/são ressemiotizados.

O fenômeno da ressemiotização é muito inerente às práticas textuais e discursivas do LD. Conforme Iedema (2003, p. 40, tradução nossa), “se concebida como fenômeno pós-moderno ou como analítico emergente da orientação multimodal, está ligado à complexidade multissemiótica de uma construção ou de uma prática²⁰”. Portanto, a natureza desse processo define, assim, o que o autor denomina de complexidade semiótica particular de representações.

A Ressemiotização é um princípio que parece apoiar uma série de processos sócio-organizacionais (IEDEMA, 2003), e manifesta-se em diferentes esferas da vida social. A Multimodalidade preocupa-se com a relevância e a história da representação (que desenrola ao longo do tempo), enfatizando sua natureza multissemiótica. Segundo o autor supracitado:

[...] a análise multimodal, muitas vezes, orientada para textos acabados e finitos, considera a complexidade dos textos ou representações como eles são, e, menos frequentemente como é que tais construções acontecem, ou como é que transformamos (parte de) maiores processos dinâmicos.²¹ (IEDEMA, 2003, p 30, tradução nossa).

¹⁹ [...] the inevitably transformative dynamics of socially situated meaning-making processes require an additional and alternative analytical point of view.

²⁰ Whether conceived as post-modern phenomenon or as emergent analytical orientation, multimodality is concerned with the multi-semiotic complexity of a construct or a practice.

²¹ Often oriented to finished and finite texts, multimodal analysis considers the complexity of texts or representations as they are, and less frequently how it is that such constructs come about, or how it is that they transmute as (part of larger) dynamic processes.

Desse modo, ambas as perspectivas alinham-se para análise mais detalhada que possibilita reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais no LD de Língua Espanhola. A ressemiotização em conjunto com as categorias de análise da Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), e Análise de *Clusters*, de Baldry e Thibault (2006) estabelecem assim o tripé de análise para os textos multimodais de LD.

O uso de instrumentos adequados na pesquisa é de suma importância para se trilhar caminho seguro. Por isso, escolhi métodos capazes de me auxiliar de maneira significativa e concreta, no foco do próximo capítulo.

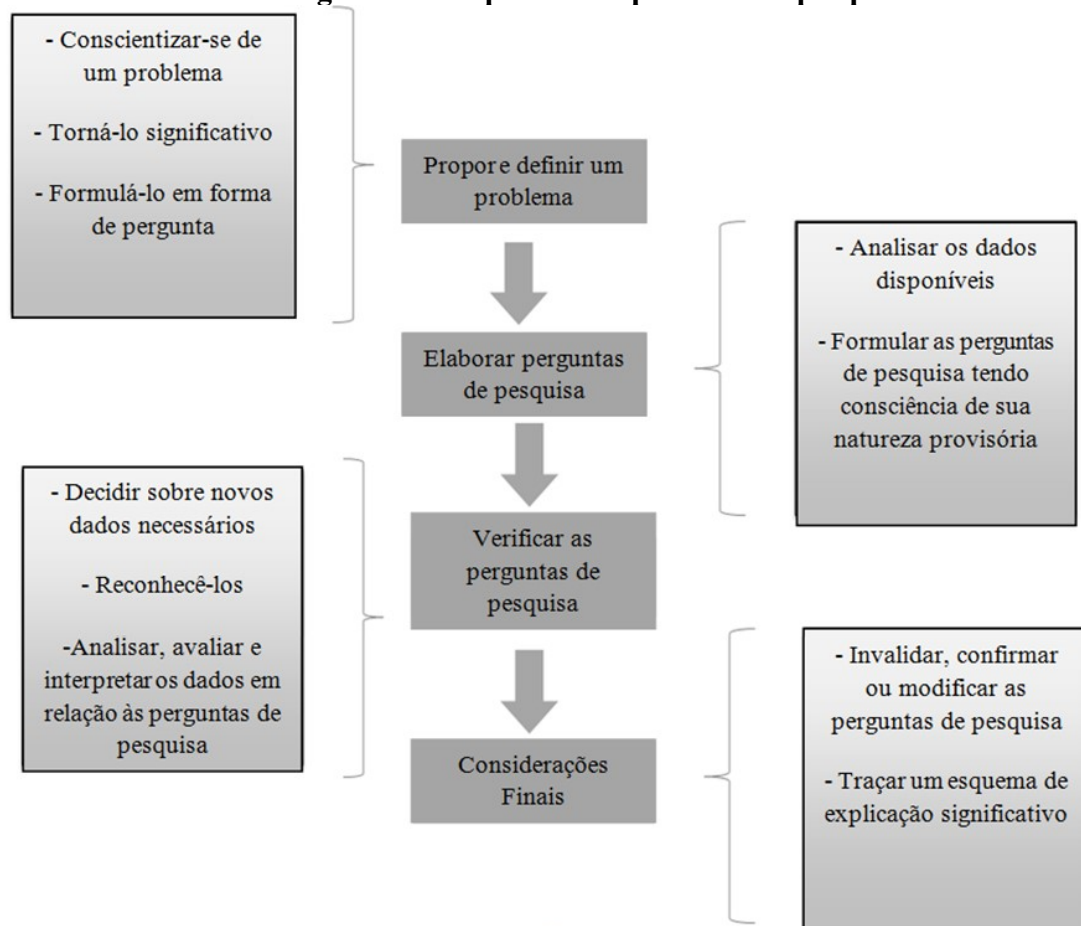
CAPÍTULO 3

METODOLOGIA: UMA TRAJETÓRIA A SER SEGUIDA

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 2005, p. 11).

Neste capítulo, tenho a finalidade de descrever os procedimentos metodológicos, o que é indissociável de base epistemológica (MOURA FILHO, 2000), ou seja, fundamentos do conhecimento que sustentam a investigação de um problema (CHIZZOTTI, 2006), fundamental aos estudos sobre a sociedade e seus fenômenos, utilizados durante a pesquisa e que auxiliaram na obtenção dos dados que compõem o corpus. Laville e Dionne (1999) apontam algumas etapas que uma pesquisa qualitativa deve seguir:

Figura 8 – Etapas de um processo de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Laville e Dionne (1999).

O estudo apresentado nesta dissertação é uma pesquisa qualitativa, que busca revelar como os textos multimodais estão inseridos nos LD do ELE. Nesse sentido, leva em conta as diferentes semioses que eles recebem quando são ressemiotizados. Para tanto, a análise dos dados, de caráter interpretativista, apresenta-se como a mais adequada.

Desse modo, nas seções a seguir, apresento a natureza desta pesquisa e os pressupostos teóricos que embasam o estudo e justificam a escolha dessa abordagem com o objetivo de responder as perguntas que conduzem a investigação.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa segue uma metodologia de trabalho, e o caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação. (CHIZZOTTI, 2006). Para se realizar uma pesquisa, Ludke (1986, p. 1) afirma que “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Nesse sentido, este capítulo foi organizado em 03 (três) etapas. Na primeira, apresento os pressupostos que orientam a pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; DENZIN e LINCOLN, 2006; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MOURA FILHO, 2000), bem como explico o método interpretativista, atendendo ao caráter dinâmico dela, que guia a análise (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994; SCHWANDT, 2006).

Na segunda, esclareço os fundamentos metodológicos do estudo de caso, baseados na pesquisa documental (ANDRÉ, 1984; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; STAKE, 1994; YIN, 2005), a saber, a análise do LD, e apresento a descrição do *corpus* e os critérios de coleta e análise de dados.

Na terceira e última etapa, a fim de analisar os LD de Língua Espanhola discutidos nesse estudo, explico as categorias de análise da Multimodalidade (KRESS; van LEEUWEN, 2006), da Análise de *Clusters* (BALDRY; THIBAUT, 2006) e da Ressemiotização (IEDEMA, 2003).

Desse modo, apresento na seção seguinte a natureza da pesquisa qualitativa que é a mais coerente para a análise de dados dessa dissertação.

3.1 A natureza da pesquisa qualitativa

Esse estudo tem como orientação os princípios da pesquisa de natureza qualitativa. Flick (2009) evidencia que esta deve apresentar algumas características que se fundamentam em:

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

A vertente qualitativa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação próxima entre o pesquisador, a pesquisa e às restrições que a moldam (MOURA FILHO, 2000). Essas pesquisas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas conferem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, transformando-as em representações. Ela é em si mesma, campo de investigação, que atravessa disciplinas, campos e temas. É interdisciplinar e transdisciplinar, com foco multiparadigmático.

A base da pesquisa qualitativa possui inerentemente multiplicidade de métodos (FLICK, 1998, p. 229). Entretanto, o uso de vários métodos, ou da triangulação (alternativa para a validação), manifesta tentativa de certificar intensa compreensão do fenômeno em questão (DENZIN; LINCOLN, 2006). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica.

Os processos de investigação da pesquisa qualitativa dependem sobretudo do pesquisador (concepções e valores). Conforme Chizzotti (2006):

[...] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revela o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

O pesquisador tem papel primordial, em que é mais do que observador objetivo, e sim ator envolvido (LAVILLE; DIONNE, 1999). Ludke (1986) certifica que o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento em área específica e as novas evidências designadas com base na pesquisa.

Laville e Dione (1999, p. 34) contribuem ainda afirmando que “o pesquisador frente aos fatos sociais, tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores”. Então, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador são levados para a pesquisa. Não há, portanto, na pesquisa científica possibilidade de separar nitidamente o pesquisador, a pesquisa e seus resultados (LUDKE, 1986).

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2006):

[...] caracteriza-se pelo esforço sistemático, usando critérios claros, explícitos e estruturados, com teoria, método e linguagem adequada – explicar ou compreender os dados encontrados e, eventualmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 20).

A pesquisa qualitativa atribui relevância à vida cotidiana e ao estudo das relações sociais em virtude da pluralização das esferas da vida (FLICK, 2009). Nesse sentido, na seção seguinte, discuto, de forma mais aprofundada, o método interpretativista, com vistas a justificá-lo como o mais adequado para realização da pesquisa.

3.2 Método interpretativista

A compreensão interpretativa dos textos é de suma importância para o desenvolvimento do estudo aqui relatado. É necessário que o pesquisador esteja consciente de que as interpretações construídas serão sempre baseadas e subsidiadas pelas teorias apresentadas na fundamentação teórica, e que suas interpretações são, apenas algumas das muitas possibilidades existentes. Segundo, Schwandt (2006):

[...] partindo do ponto de vista interpretativista, o que diferencia a ação (social) humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a primeira ser inerentemente significativa. Assim, para que uma determinada ação social seja entendida, o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação. (SCHWANDT, 2006, p.195).

Nesse sentido, Moita Lopes (1994) afirma que os significados que caracterizam o mundo social do homem, passam a ser construídos, com base na visão interpretativista. Chizzotti (2006, p. 27-28), contribui também enfatizando que no

“contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem”.

Desse modo, vale ressaltar, que este trabalho focaliza como os textos multimodais são ressemiotizados, ao serem transferidos de suporte, ganhando semioses não presentes em seu suporte original. E analisa também, como estes textos em LD de espanhol podem contribuir para o ELE em uma perspectiva multimodal. Tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa é investigar como fenômenos da multimodalidade estão inseridos nos LD de Língua Espanhola.

Os objetivos são retomados para elucidar que foram eles que me fizeram trilhar este percurso investigativo. O interpretativismo é importante caminho que podemos seguir para compreensão de um problema, que por sua vez será pautado nas escolhas, análises e interpretações realizadas pelo pesquisador.

Dentre várias interpretações que poderiam ser realizadas para validar os objetivos delineados para resolver o problema proposto, construo apenas uma interpretação. Pois, ao se trabalhar com a análise de texto é necessário compreender sentidos velados não apenas em elementos sintáticos, mas em outras possíveis semioses que componham o significado mais abrangente desses textos, exigindo assim carga considerável de interpretação.

Desse modo, na próxima seção, apresento o método investigativo que se caracteriza como estudo de caso.

3.3 Estudo de caso

O presente estudo define-se ainda como estudo de caso, Stake (1994, p. 236, tradução nossa) afirma que “o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas sim uma escolha do caso a ser estudado [...]. Ele é definido pelo interesse no caso individual, não pelos métodos usados na sua investigação²²”.

Nessa perspectiva, Yin (2003, p. 32) afirma que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de

²² [...] case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. [...] As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by the methods of inquiry used.

dados”. É ao mesmo tempo o processo de aprendizado sobre o caso, e o produto desse aprendizado (STAKE, 1994). Desse modo, sua metodologia inclui observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos e anotações de campo (ANDRÉ, 1984).

A característica mais distinta do estudo de caso, conforme André (1984, p. 52) “é a ênfase na singularidade, no particular, ele revela experiências vicárias do pesquisador e permite que os leitores façam generalizações naturalísticas, baseado em seu conhecimento experiencial”.

A triangulação é uma estratégia que o pesquisador utiliza ao desenvolver o estudo de caso, recorrendo a vários dados, coletados em diferentes momentos e situações. Segundo o autor supracitado o estudo de caso:

[...] pode usar também a triangulação de métodos – checagem de um aspecto, questão ou problema, através do uso de diferentes métodos. E pode recorrer ainda à triangulação de investigadores – dois ou mais observadores focalizando o mesmo objeto. Finalmente ele pode usar a triangulação de teoria, isto é, analisar os dados à luz de diferentes pontos de vista teóricos. E ainda ele pode combinar os diferentes tipos de triangulação no mesmo estudo. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nesta perspectiva, utilizo na pesquisa a triangulação teórica com base nos pressupostos teóricos da Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), *Análise de Clusters*, de Baldry e Thibault (2006) e *Ressemiotização*, de Idema (2003). Assim, com o objetivo de análise, coletei o máximo de informações sobre o problema, no caso, como os textos multimodais estão inseridos nos LD de espanhol considerando as novas semioses e como os recursos semióticos se inter-relacionam.

Os métodos de interpretação, comparação e descrição do presente estudo será a partir de documentos como livros didáticos, textos e livros à luz da Teoria da Multimodalidade. E define-se então, por investigação detalhada do objeto de estudo e suas relações com o contexto no qual está inserido. Nesse sentido, na próxima seção, exponho alguns aspectos da análise documental.

3.3.1 Análise documental

Há diversos tipos de documentos que podem ser importantes para a pesquisa. Moura Filho (2005, p. 126) enfatiza que “a fim de, responder suas perguntas de

pesquisa, o pesquisador pode utilizar vários tipos de documentos que os auxiliarão”. Segundo, André (1995):

[...] os documentos são utilizados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Nesse sentido, Ludke (1986, p. 1) reitera que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas, sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. O mais importante são as diversas leituras e releituras com o intuito de definir as categorias ou tipologias (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Desse modo, integram o corpus desta pesquisa, na condição de documentos, livros didáticos e livros à luz da teoria da Multimodalidade. Conforme Tílio (2006, p. 130) “o livro didático por constituir parte integrante das práticas educacionais, pode ser considerado um documento pedagógico”. A análise dos LD será respaldada em categorias analíticas da Multimodalidade, Análise de *Clusters* e da Ressemiotização, tais categorias são esclarecidas após a seção de descrição do corpus.

3.3.2 Descrição do corpus

O *corpus* de pesquisa é a coleção *Ventana al español* (destinada aos alunos do EF II) e o volume único *Español Único* (destinada aos alunos do EM) da editora Moderna (Santillana), analisado em perspectiva multimodal. Para a seleção do *corpus* desta pesquisa foquei em LD de ELE que possuem uma concepção de LE como instrumento de comunicação. A visão de língua desses livros é de uma atividade social e interativa situada e pautada em gêneros discursivos. Como explicita o guia didático do LD *Ventana al español* :

A visão de língua deste material é de uma atividade social e interativa situada (quem usa a língua considera o público ao qual se dirige ou quem produziu o enunciado), assim que se relacionam aspectos históricos e discursivos e se observa a língua em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. Esta

visão corrobora a ideia de Bakhtin (1986) de que “o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, constitui a realidade fundamental da linguagem, compreendida pelo princípio dialógico”. Nessa concepção, o ser humano usa a linguagem para atuar no contexto social, pois língua e linguagem são concebidos como formas de ação social, como espaços de interlocução que permitem a prática dos mais diversos tipos de atos. (ALMEIDA; AMENDOLA, 2011, p. 2).

Desse modo, a coleção oferece aos alunos uma diversidade de textos multimodais de diferentes gêneros em situações reais de uso da língua, com o objetivo de envolver o aluno em um contexto comunicativo. Os LD analisados, da editora Moderna, estimulam o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a comunicação em ELE. Os estudos de Cassiano (2007), sobre o mercado do livro didático no Brasil, destacam o protagonismo da editora Moderna no mercado editorial de LD. Segundo a autora:

[...] há, efetivamente, o aumento da participação da Editora Moderna (nesse período já pertencente à espanhola Santillana). Nesse caso, alguns fatores podem justificar esse protagonismo, um deles é o fato de que a Moderna é uma editora que tradicionalmente tem liderança no ensino médio, dominando áreas como Química, Física e Geografia; alie-se a isto o fato de que a editora passou a pertencer a um grande grupo editorial, com poder de investimento tal, a ponto de comprar direitos de famosas obras existentes no mercado, com o objetivo de obter liderança nas vendas governamentais em todos os segmentos [...] (CASSIANO, 2007, p. 92).

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) 2015 a editora se destaca em terceiro lugar conforme pode ser constatado na seguinte tabela:

Tabela 1 – Resultado PNLD 2015

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015
Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R\$ / CADERNO	R\$ / EXEMPLAR	MecDaisy	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.517.901	2.648.032	16.736.895	23.902.828	16,99%	246	97.166	467.882.808	0,3888	7,61	350.362,80	182.153.141,88
SCIPIONE	2.539.480	605.683	4.971.196	8.116.359	5,77%	194	41.837	146.286.118	0,4299	7,74	127.543,58	62.963.389,73
MODERNA	4.372.828	4.407.370	11.990.496	20.770.694	14,76%	292	71.133	401.268.072	0,3990	7,70	317.642,17	160.341.696,95
FTD	6.153.519	8.575.807	11.592.370	26.321.696	18,71%	370	71.140	466.288.406	0,3936	6,97	288.416,66	183.697.292,61
SARAIVA	2.378.689	2.829.222	13.007.977	18.215.888	12,95%	400	45.540	371.796.761	0,4131	8,43	440.403,05	153.952.559,71
SM	1.350.682	2.979.364	9.010.035	13.340.081	9,48%	174	76.667	232.219.810	0,4099	7,13	206.970,83	95.311.612,46
UDP	0	2.582.118	0	2.582.118	1,84%	8	322.765	39.800.749	0,4099	6,31	0,00	16.301.729,39
DO BRASIL	908.253	969.655	1.261.733	3.139.641	2,23%	100	31.396	64.921.424	0,5380	11,12	54.819,20	34.973.538,99
IBEP	754.864	607.995	4.745.376	6.108.235	4,34%	150	40.722	139.772.236	0,4404	10,08	57.688,46	61.600.359,72
BASE	488.251	556.879	450.147	1.495.277	1,06%	87	17.187	21.615.622	0,7515	10,86	48.507,64	16.283.759,46
POSITIVO	910.479	255.597	1.126.951	2.293.027	1,63%	136	16.846	41.686.455	0,7514	13,66	139.988,95	31.469.568,82
TEXTO	287.962	452.455	2.228.337	2.968.754	2,11%	130	22.837	57.059.109	0,7230	13,89	108.042,52	41.344.398,76
MACMILLAN	0	0	5.724.701	5.724.701	4,07%	12	477.058	97.549.747	0,3905	6,65	40.353,39	38.085.112,75
ESCALA	650.423	92.118	1.150.800	1.893.341	1,35%	122	15.519	33.505.753	0,7900	13,98	91.023,82	26.553.600,65
AJS	393	32.495	2.708.193	2.741.081	1,95%	34	80.620	56.996.672	0,6320	13,14	82.759,06	36.098.215,55
PEARSON	38.102	0	98.222	136.324	0,10%	22	6.197	2.244.202	1,0300	16,96	24.020,00	2.335.477,96
TERRA SUL	0	11.080	0	11.080	0,01%	8	1.385	128.009	1,4530	16,78	0,00	185.931,03
ZAPT	44.735	0	0	44.735	0,03%	6	7.456	724.361	1,5000	24,29	0,00	1.086.541,50
GRAFSET	26.623	0	0	26.623	0,02%	10	2.662	272.137	1,5700	16,04	0,00	427.165,35
SARANDI	20.766	0	0	20.766	0,01%	16	1.298	326.941	1,8500	29,13	0,00	604.819,94
DIMENSÃO	4.482	0	0	4.482	0,003%	21	213	52.799	2,2594	26,61	0,00	119.275,39
ESFERA	4.511	0	0	4.511	0,003%	2	2.256	54.294	1,5120	18,19	0,00	82.074,43
LÊ	1.159	0	0	1.159	0,001%	2	580	11.610	2,1645	21,68	0,00	25.122,97
CCS	0	0	66.396	66.396	0,05%	6	11.066	1.250.453	1,0500	19,77	25.676,00	1.338.547,79
IMPERIAL	0	0	259.107	259.107	0,18%	2	129.554	6.760.038	0,4689	12,23	12.115,91	3.181.521,80
PAX	0	0	493.090	493.090	0,35%	2	246.545	12.616.545	0,4510	11,54	12.031,92	5.701.787,32
TOTAL	25.454.102	27.605.670	87.622.022	140.681.994	100%	2.552	55.126	2.663.091.128	0,4342	8,22	2.428.366	1.156.218.243

Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

Com as análises desses LD de ELE, o estudo investiga como os textos multimodais estão inseridos e como esses textos são ressemiotizados. Para, assim, compreender com base em amostra representativa, como o entendimento da lógica organizacional de textos multimodais corrobora para o multiletramento na língua alvo.

A coleção *Ventana al español* e o volume único *Español Único* da editora Santillana (Moderna), de Adriana de Almeida e Roberta Amendola, e Livia Baptista, respectivamente são divididas em quatro volumes, correspondentes aos anos que

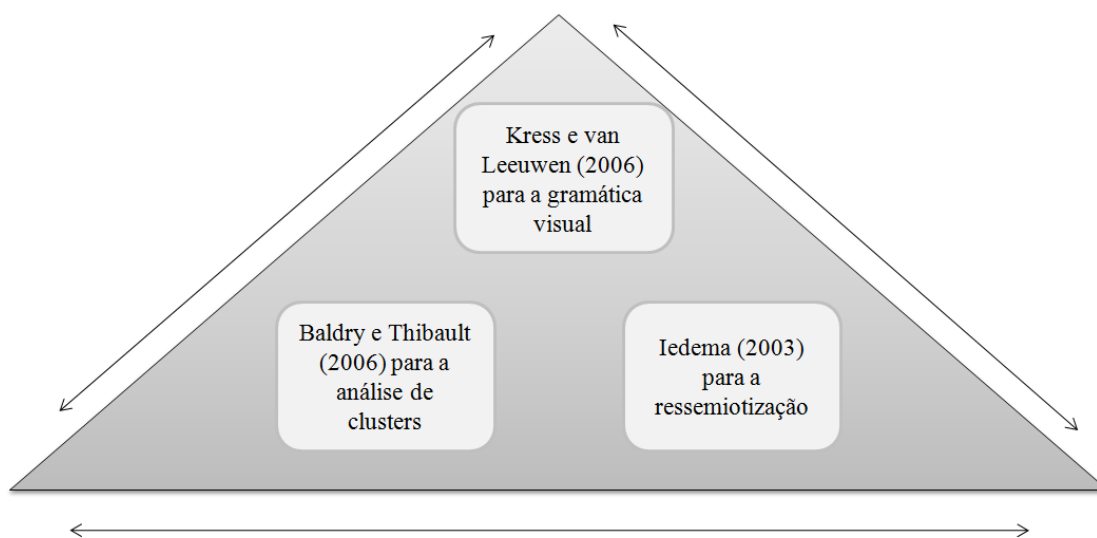
compõem o EF II (6º ao 9º ano) e o livro de volume único, corresponde ao EM (1º ao 3º ano).

Tendo em vista que os LD são bastante utilizados por todo país, o estudo em questão torna-se de relevância para o ensino-aprendizagem de ELE, uma vez que pode contribuir para futuras discussões e estudos.

3.4 Categorias analítica selecionadas

Para análise dos vários modos semióticos envolvidos na produção dos textos multimodais, selecionei algumas categorias de análise propostas por três teóricos.

Figura 9 - Teóricos



Fonte: Elaborada pela autora.

Com essa triangulação teórica, pretendo certificar abrangência de análise dos vários aspectos do texto multimodal, para, assim, compreender como esses textos estão inseridos no LD de Língua Espanhola e como eles são ressemiotizados. Desse modo, apresento, na próxima seção as categorias proposta por Baldry e Thibault (2006).

3.4.1 Categorias de análise de Clusters propostas por Baldry e Thibault

A análise de *Clusters* possibilita observar as potencialidades de significação presentes no texto multimodal. Os *clusters* são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura permitindo várias construções de sentido. Desse modo, destacam-se os significados evocados pelos recursos semióticos que concernem em:

- Metafunção textual;
- Metafunção ideacional;
- Metafunção interpessoal;
- Percurso gerativo de sentido;
- Trajetória de leitura;
- Destaque, posição e enquadramento;
- Cores;
- Ícones visuais (imagem, fotografia...);

Então, com a análise de *Clusters*, observo a interação dos recursos semióticos, que Kress e van Leeuwen (1996) afirmam haver entre a semiose verbal e a não verbal. Assim, passo, agora para as categorias de análise da Gramática do *Design Visual*.

3.4.2 Categorias de análise da Gramática do Design Visual propostas por Kress e van Leeuwen

O texto multimodal envolve muitos sistemas semióticos que interagem de diferentes tipos em diferentes níveis de organização textual. Com o objetivo de analisá-los no LD de Língua Espanhola elenco a seguir as categorias analíticas aplicadas nesta pesquisa, da Gramática Visual, propostas por Kress e van Leeuwen (2006):

Quadro 6 – Categorias analíticas da Gramática Visual

Categorias de análise
Participantes
Dado e Novo
Real e Ideal
Projeção e saliência

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Desse modo, as categorias selecionadas compõem um guia de orientação ao leitor relativo à interpretação e à busca dos significados do texto multimodal.

3.4.2.1 A categoria dos participantes

São os objetos e elementos presentes em uma composição multimodal. Há dois tipos de participantes na modalidade gráfico-visual, os representados e os interativos.

Os Participantes Representados são os objetos da comunicação (pessoas, lugares e coisas), representadas no e pelo discurso escrito ou visual. São os participantes sobre os quais se fala se escreve ou se produz imagens (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

No contexto de utilização de LD, são aqueles que o compõem, que se encontram dentro dos textos, verbais ou visuais.

Participantes Interativos são os receptores (leitores/*viewers*) para os quais se dirige a mensagem. Ou seja, são os professores e os alunos, pois a composição multimodal nos LD é dirigida a eles.

3.4.2.2 A categoria do dado e o novo

Essa categoria relaciona-se ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra na esquerda ou na direita do *layout* da página, conforme a seguinte figura:

Figura 10 – Dado/Novo

Fonte: Elaborada pela autora.

Os elementos localizados à esquerda são representados como “dado” (algo já conhecido pelo participante) e os elementos localizados à direita como “novo” (algo não conhecido), exigindo maior atenção do participante interativo (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

3.4.2.3 A categoria do real e ideal

Na composição visual, alguns dos elementos constitutivos estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior do espaço da foto ou da página, conforme a seguinte figura:

Figura 11– Real/Ideal

Fonte: Elaborada pela autora.

O que está localizado em cima é apresentado como ideal (apresentado como o idealizado ou, generalizado, como ausência de informação), o que está localizado

embaixo é apresentado como real (trazem informações mais detalhadas e específicas referentes à composição gráfico-visual) (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

3.4.2.4 A categoria da projeção e saliência

Esta categoria é bastante multiforme, e tem o objetivo de demonstrar o grau de atenção que um elemento chama para si mesmo. Elementos como o contraste de cores, a localização em primeiro ou segundo plano, o tamanho e a forma de foco são designados para atrair a atenção do participante interativo para diferentes graus (KRESS; van LEEUWEN, 2006). A seguir, apresento as categorias de análise da Ressemiotização.

3.4.3 Categorias de análise da Ressemiotização propostas por Iedema

A análise da Ressemiotização é sobre como significados fazem mudanças de contexto para contexto (IEDEMA, 2003). Conforme reconstrói significados de um contexto/prática para outro a ressemiotização produz sentidos, e, esses sentidos construídos se revestem de caráter ideológico.

Para isso, a perspectiva de historicização dos significados será adotada nas análises, relacionando os textos no contexto de origem bem como no contexto onde foram ressemiotizados, neste último caso, no LD.

Com base nessa relação, é que questiono:

- Como significados são ressemiotizados para outro contexto?
- Por que significados foram ressemiotizados para outro contexto?
- Quais significados foram/são ressemiotizados para outro contexto?

A análise desses aspectos composicionais do texto em relação à página do LD ressalta as dimensões materiais, e sua visão alternativa favorece a lógica sócio-processual que rege como materiais significados mutuamente transformam um ao outro (IEDEMA, 2003). Neste capítulo, apresentei os construtos teórico-metodológicos utilizados para realização desta dissertação, com suporte no paradigma qualitativo, de

caráter interpretativista, baseado no estudo de caso e na análise documental. Desenvolvi o percurso metodológico que contribuiu na análise de dados, na qual apresento no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE TEXTOS MULTIMODAIS

[...] os textos multimodais são responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos. [...] as mudanças ocorridas com o texto nada mais são que uma alteração de foco. (VIEIRA, 2007).

Este capítulo constitui o cerne da pesquisa e nele analiso como os textos multimodais estão inseridos nos LD de ELE. Inicialmente, apresento os LD que constituem a fonte dos dados para esta pesquisa. Em seguida, apresento um breve resumo das seções de leitura selecionadas para análise. Depois, faço a análise dos textos multimodais, com base nas postulações teóricas de Baldry e Thibault (2006), Kress e van Leeuwen (2006) e Iedema (2003). Por fim, apresento algumas reflexões que as análises permitem, com base nos multiletramentos.

4.1 Os LD analisados de ELE

As fontes dos dados são cinco LD de ELE destinados aos alunos EF e EM. A coleção *Ventana al español* é composta por quatro livros e o livro *Español Único* é um volume único, ambos da editora Moderna (Santillana). A escolha por esses livros se deve ao fato de se destacarem no PNLD 2015 e, principalmente, devido à concepção de LE como instrumento de comunicação, conforme mencionado no capítulo metodológico. Vejamos as capas dos LD:

Quadro 7 - Livros Didáticos



Fonte: Almeida e Amendola (2011)/ Baptista (2011).

A coleção *Ventana al español* de Adriana Pedro de Almeida e Roberta Amendola, publicada em 2011, traz em sua apresentação da obra ao estudante a proposta de que este, estimula o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a comunicação da Língua Espanhola. Afirmam ainda, que o trabalho com textos autênticos de gêneros variados e com quatro habilidades contribuem para a formação global do aluno. Nesse sentido, o guia didático da coleção afirma que essa proposta de trabalho com variedade de textos, objetiva a inserção dos alunos em situações de uso da língua que seja o mais real possível (ALMEIDA; AMENDOLA, 2011).

A organização do LD é constituída por oito unidades, divididas em seções que destacam leitura, escrita, oralidade e fala com atividades em contextos reais de comunicação. Cada volume apresenta materiais extras como: revistas; livros; jornais; CD-ROM interativo; projetos interdisciplinares; ficha de estudo com autoavaliação; glossário e sugestões de filmes, livros, sites de internet e canções. Desse modo, o contexto comunicativo em que o aluno é inserido favorece o ensino-aprendizagem da língua alvo. Conforme o guia didático:

[...] a atividade social, interativa, política e histórica está retratada no presente material com o objetivo de envolver o aluno no contexto comunicativo pretendido. Através da ampliação das competências comunicativas, o aluno convive com diferentes representações e modalidades de gêneros e registros, ou seja, vive a língua. O aluno é o agente do idioma e o leitor crítico e interativo de textos que formam parte das esferas nas quais se insere. (ALMEIDA; AMENDOLA, 2011).

Com a mesma abordagem, o LD *Español Único* de Livia Rádis Baptista (Org.), publicado em 2011, explicita em sua apresentação que é um livro para carga horária

reduzida do EM e que o contato com os diferentes textos propõem atividades que facilitam tanto na compreensão como na produção oral e escrita do espanhol. O livro se apóia nos temas transversais sugeridos pelos PCN (BRASIL, 1998), em especial aos que se referem à inclusão social do jovem e a sua postura crítica frente ao mundo. Segundo o guia didático o LD tem “o interesse de tratar de temas relevantes para a sociedade da qual os jovens fazem parte, com a finalidade de fomentar a reflexão e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos” (BAPTISTA, 2011, p. 3).

Desse modo, o volume único possui um total de vinte e quatro lições e traz o conteúdo das três séries do EM de forma condensada. Cada lição tem um eixo temático, identificado por um tema transversal e por um texto base. O livro inclui um caderno de atividades; glossário visual; CD-ROM interativo, o que possibilita maior autonomia de aprendizagem para o estudante.

4.2 Os textos multimodais selecionados

Analisei a seção de leitura de uma unidade didática de cada LD. As páginas que compõem a seção apresentam diferentes recursos semióticos em sua composição e são considerados textos multimodais, uma vez que assumo a abordagem proposta por Kress e van Leuween (2006) que definem o texto multimodal como aquele que tem seus significados realizados por mais de uma semiose.

Ao considerar a seção de leitura como texto multimodal para análise, pautei minhas escolhas em alguns aspectos relevantes para esta amostra. O primeiro texto analisado foi retirado do livro *Ventana al Español – Volume 1*, a unidade didática tem como temática o contexto escolar e a seção de leitura apresenta o gênero “tirinha”, a seleção desta, diz respeito à composição da mensagem, na relação entre a imagem e o texto. O texto 2, do livro *Ventana al Español – Volume 2*, apresenta o gênero “guia de viagem”, que não se limita à linguagem verbal, mas que se amplia para a modalidade visual com mapas e fotos complementando o texto verbal, com iguais potencialidades de significação.

O texto 3, do livro *Ventana al Español – Volume 3*, expõe o gênero “fábula”, extraído do livro de Esopo e La Fontaine (2000), considerado um texto literário que normalmente é constituído apenas da modalidade escrita. No entanto, o texto explora a

modalidade visual e reconta a história através de imagens que possibilitam várias leituras. Já o texto 4, do livro *Ventana al Español – Volume 4*, exibe o gênero “Blog”, que assume papel fundamental nas relações e nos modos de interação na sociedade contemporânea, em que o verbal e o não verbal se inter-relacionam e estabelecem sentidos.

O último texto analisado foi retirado do livro *Español Único*. O texto 5 apresenta o gênero “anúncio classificado”. Esse gênero normalmente se utiliza de dois tipos de linguagem, a verbal e a não verbal, de forma que uma serve de apoio ou reforço à outra.

Assim, a análise se constitui nos aspectos verbais e não verbais, bem como na relação construída entre as duas modalidades para o processo de composição de sentidos do texto multimodal.

4.3 Análise dos textos multimodais

Para responder às questões propostas para esta dissertação, lanço mão de análise orientada por meio das categorias analíticas da Análise de *Clusters* propostas por Baldry e Thibault (2006); categorias analíticas da Gramática Visual propostas por Kress e van Leeuwen (2006); categorias analíticas da Ressemiotização propostas por Iedema (2003), autores que embasam teoricamente minha pesquisa.

A análise possibilita observarmos a interação dos recursos semióticos entre a semiose verbal e não verbal, e também constatar como esse texto multimodal é ressemiotizado, a ser transferido de suporte, ganhando semioses não presente em seu suporte original. Assim, constitui uma espécie de guia na orientação do professor/aluno para interpretação e busca dos significados dos textos multimodais.

4.3.1 Análise do Texto 1 (*Ventana al español - Volume 1*)

O primeiro texto multimodal encontra-se nas páginas 40 e 41, da seção de leitura, denominada “*contextos*”, pertencente à Unidade III – *Hora de aprender*, do Volume 1, e apresenta o gênero “*tira cômica*”. Esse gênero envolve elementos verbais e

não verbais e seu objetivo principal é fazer o leitor rir. O humor consiste nas imagens, nas situações, na relação texto e imagem, nos personagens e nos seus comportamentos.

O texto 1 apresenta duas tiras cômicas do Gaturro e da Mafalda, ambas com a temática relacionada ao contexto escolar. Vejamos na figura 12:

Figura 12 : Texto multimodal 1

Contextos

GÉNERO TEXTUAL: LA TIRA CÓMICA

Las tiras, también llamadas historietas, cómics o tebeos, son textos verbales y no verbales presentados en cuadritos con dibujos. Cada cuadrito se llama viñeta. Por lo general, su objetivo es hacer reír al lector y en ese caso reciben el nombre de tiras cómicas, cuya gracia puede estar en las imágenes, en la situación, en el aspecto de los personajes, en su comportamiento o en lo que piensan o dicen. El pensamiento y las frases de los personajes aparecen en globos o burbujas. Muchas tiras pertenecen a series publicadas periódicamente en diarios y revistas.

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas.

- ¿Leen habitualmente tiras cómicas? ¿Cuáles?
- ¿Qué es lo más importante en una tira: el texto o la imagen?

2 Observa las imágenes de las siguientes tiras: situación y personajes (su comportamiento y sus expresiones faciales), y luego lee los textos.

TIRA 1

TIRA 2

3 Pon el número "1" cuando la afirmación esté relacionada con la primera tira y el número "2" cuando se refiera a la segunda.

- El personaje intenta prestar atención a la clase, pero cuando se da cuenta ya ha perdido las explicaciones de la profesora.
- La mamá de la familia le trae nuevos útiles escolares al personaje porque las clases van a empezar nuevamente.
- El personaje no tiene muchas ganas de volver al colegio.
- La maestra le despierta al personaje de sus pensamientos cuando pregunta a los alumnos si han entendido la explicación.

4 ¿Te acuerdas de Andy, el alumno del colegio español que conocimos al inicio de la unidad? Su evaluación depende de varios criterios, ¿verdad? ¿En cuál de ellos Felipe, el personaje de la tira 2, no sacaría una buena nota?

5 ¿Crees que a Gaturro le gustaría participar de las actividades deportivas del colegio de Andy? ¿Por qué?

6 A continuación tienes algunos de los recursos empleados en las tiras cómicas. Extrae de las tiras de la página anterior un ejemplo de cada recurso.

- Dos tipos de globo para expresar lo que piensa o dice el personaje:

- Palabras que imitan sonidos:

- Juegos de palabras:

¡Ahora tú!

Ahora te toca a ti crear una tira cómica sobre la vida en la escuela. Planifica tu trabajo: elige la situación que vas a representar, los personajes y sus características, si será cómica o no, etc. Luego redacta lo que piensan y/o dicen esos personajes.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

A abordagem macro traz à tona os aspectos sociais de um texto que foi inserido no LD (tirinha). A ele é acrescida proposta de leitura que enfatiza o gênero discursivo.

A seguir, na análise de Clusters, destaco as páginas separadamente para uma análise particularizada dos recursos semióticos. Eles são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura e permite múltiplas articulações na construção do sentido.

4.3.1.1 Categorías analíticas da Análise de Clusters

Na página 40, destaquei na cor azul, três *clusters*, e na cor vermelha os *subclusters* que os compõem, com potencialidades de significação presentes na lição, conforme apontado na figura 13:

Figura 13: Texto 2 – Análise de Clusters 1, 2 e 3

Contextos **1**

GENERO TEXTUAL: LA TIRA COMICA **2a**

2

Las tiras, también llamadas historietas, cómics o tebeos, son textos verbales y no verbales presentados en cuadrillos con dibujos. Cada cuadrillo se llama viñeta. Por lo general, su objetivo es hacer reír al lector y en ese caso reciben el nombre de tiras cómicas, cuya gracia puede estar en las imágenes, en la situación, en el aspecto de los personajes, en su comportamiento o en lo que piensan o dicen. El pensamiento y las frases de los personajes aparecen en globos o burbujas. Muchas tiras pertenecen a series publicadas periódicamente en diarios y revistas.

2b

3

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas.

a ¿Leen habitualmente tiras cómicas? ¿Cuáles?

b ¿Qué es lo más importante en una tira: el texto o la imagen?

3a

2 Observa las imágenes de las siguientes tiras: situación y personajes (su comportamiento y sus expresiones faciales), y luego lee los textos.

3b

TIRA 1

Panel 1: AH... ¡¡CÓMO ME GUSTA MI VENTANA, MI SILLONCITO, MIS ALMOHADONES !!

Panel 2: HAY QUE VOLVER AL COLE, GATURRO... TE COMPRÉ CUADERNOS, LAPICES, CARTUCHERA, MOCHILA...

Panel 3: ¡¡ TOMA TODOS LOS ÚTILES !!

Panel 4: NO, GRACIAS... PREFIERO QUEDARME CON LOS INÚTILES...

3b1

TIRA 2

Panel 1: PERO ATENDER, SIN PERDER DETALLE, LO QUE ESTÁ EXPLICANDO LA MAESTRA

Panel 2: Y PONER TODOS MIS SENTIDOS EN NO DISTRÁERME

Panel 3: ...Y CONCENTRAR TODA MI ATENCIÓN EN ESTAR ALENTO

Panel 4: ¿...? ¿SENTENDIERON NIÑOS?

Panel 5: ¡¡SEÑORITA

3b2

40 cuarenta

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

Segundo a Figura 13, a atividade do texto multimodal relaciona-se às duas tiras. Gaturro e Mafalda são duas famosas tiras argentinas, escritas respectivamente pelo cartunista Cristian Dzwonik (conhecido como "Nik") e Quino. As tirinhas de Gaturro mostram o cotidiano de um gato (muito comparado com o “Garfield”) que é apaixonado pela Ágatha, que, na maioria das vezes, rejeita-o. As tirinhas da Mafalda tratam muito sobre temas relacionados aos problemas mundiais, e Felipe, um dos personagens, que está na tira 2, odeia a escola, mas frequentemente trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso de responsabilidade.

A leitura e a articulação do verbal e não verbal competem ao estudante para construir sentidos e significados em relação aos textos. É importante ressaltar a interdependência e a relação funcional dos *clusters*, o que define a trajetória de leitura linear e vertical da página. O *cluster* 1 é o título da seção “*Contextos*”, que está à esquerda na parte superior. A cor branca da letra e o fundo claro não destacam muito o nome da seção. É possível observar ainda um ícone visual ao lado do nome, referente a um triângulo invertido, que aponta para baixo, ressaltando a trajetória de leitura vertical.

O *cluster* 2 é composto por dois *subclusters*. O 2a apresenta o gênero que será abordado na seção de leitura “*La tira cómica*”. No 2b, o texto explicativo sobre esse gênero é enquadrado, na cor rosa claro, destacando-se na página, e evidencia o modo como o texto é organizado e construído, conforme consta nos seguintes trechos:

“Las tiras, también llamadas historietas, cómics o tebeos, son textos verbales e no verbales presentados en cuadrillos con dibujos [...] cuya gracia puede estar en las imágenes, en la situación, en el aspecto de los personajes [...]”.

Assim, podemos perceber a metafunção textual que “[...] ocupa-se como o modo como o texto é organizado pelo falante, como ele constrói sua mensagem de forma a adaptar-se ao evento no qual se encontra inserido e interagindo” (LIMA, 2014, p. 84).

O *cluster* 3 é composto por vários *subclusters*. O 3a aponta perguntas para os alunos responderem oralmente sobre o gênero. Como a tira cômica é muito lida e apreciada por alunos dessa idade a primeira pergunta é relacionada à frequência da leitura e quais tirinhas eles leem, como podemos observar: “*¿Leen habitualmente tiras cómicas? ¿Cuáles?*”. Traz, ainda, um questionamento muito importante em relação à linguagem verbal e não verbal e pergunta: “*¿Qué es lo más importante en una tira: el texto o la imagen?*”. Sabe-se que apenas o domínio do aspecto verbal nas tirinhas não é

suficiente para produzir todo sentido proporcionado pelo texto. Então, o foco nas imagens é enfatizado, no *subcluster* 3b, que solicita ao leitor que primeiramente observe as imagens, situações e personagens (seus comportamentos e expressões faciais) e depois siga para a leitura do verbal.

Na primeira tira, há quatro cenas coloridas e todas ocorrem no mesmo ambiente protagonizada por Gaturro, assim apenas com a leitura das imagens seria possível fazer algumas inferências sobre a tira. Na segunda, Felipe é o protagonista, e em cinco cenas, em preto e branco, o menino praticamente está com a mesma expressão facial e dessa forma é possível fazer poucas inferências apenas com a imagem. O verbal e o não verbal compõem todas as informações ditas no texto, tratando-se da tirinha, muitas são explícitas, mas são construídas no processo de leitura (BUNZEN; MENDONÇA, 2013). Podemos perceber a articulação entre os textos e a relação entre as informações, unidos pela temática do contexto escolar. O ponto comum entre ambos é a desmotivação dos personagens pelos estudos.

Nessa mesma perspectiva de análise, na página 41, destaquei dois *clusters*, de acordo com a figura 14:

Figura 14 : Texto 2.1 – Análise de Clusters 4 e 5

The image shows a worksheet page with a green header and footer. The main content is divided into two sections. The first section, labeled '4' in a blue box, contains four clusters of questions:

- Cluster 4a:** Question 3: "Pon el número '1' cuando la afirmación esté relacionada con la primera tira y el número '2' cuando se refiera a la segunda." followed by four options (a, b, c, d) with checkboxes.
 - a El personaje intenta prestar atención a la clase, pero cuando se da cuenta ya ha perdido las explicaciones de la profesora.
 - b La mamá de la familia le trae nuevos útiles escolares al personaje porque las clases van a empezar nuevamente.
 - c El personaje no tiene muchas ganas de volver al colegio.
 - d La maestra le despierta al personaje de sus pensamientos cuando pregunta a los alumnos si han entendido la explicación.
- Cluster 4b:** Question 4: "¿Te acuerdas de Andy, el alumno del colegio español que conocimos al inicio de la unidad? Su evaluación depende de varios criterios, ¿verdad? ¿En cuál de ellos Felipe, el personaje de la tira 2, no sacaría una buena nota?" followed by a blank line for an answer.
- Cluster 4c:** Question 5: "¿Crees que a Gaturro le gustaría participar de las actividades deportivas del colegio de Andy? ¿Por qué?" followed by a blank line for an answer.
- Cluster 4d:** Question 6: "A continuación tienes algunos de los recursos empleados en las tiras cómicas. Extrae de las tiras de la página anterior un ejemplo de cada recurso." followed by three sub-questions (a, b, c) and blank lines for answers.
 - a Dos tipos de globo para expresar lo que piensa o dice el personaje:
 - b Palabras que imitan sonidos: _____
 - c Juegos de palabras: _____

The second section, labeled '5' in a blue box, is titled "¡Ahora tú!" and contains the text: "Ahora te toca a ti crear una tira cómica sobre la vida en la escuela. Planifica tu trabajo: elige la situación que vas a representar, los personajes y sus características, si será cómica o no, etc. Luego redacta lo que piensan y/o dicen esos personajes." At the bottom of the page, there is a footer with the text "cuarenta y uno" and the number "41" in a circle.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

O *cluster 4* é composto por 4 *subclusters* relativos as questões propostas sobre os textos. O objetivo é o aluno saber relacionar os textos e interpretá-los. A atividade trabalha muito com a intertextualidade que se refere ao diálogo entre um texto e outro, que pode se manifestar de forma explícita, quando há referência ao texto-fonte, ou implícita, quando as informações são recuperadas com base nos conhecimentos prévios do leitor (KOCH; ELIAS, 2016). Podemos observar esse aspecto no subcluster 4b, no qual se retoma um texto trabalhado no início da unidade, de acordo com a questão 4 transcrita abaixo:

4. *¿Te acuerdas de Andy, el alumno del colegio español que conocimos al inicio de la unidad? Su evaluación depende de varios criterios, ¿verdad? ¿En cuál de ellos Felipe, el personaje de la tira 2, no sacaría una buena nota?*

Outro ponto importante da atividade está marcado no *subcluster* 4d, que salienta os recursos semióticos utilizados nas tirinhas como o tipo de balão de fala que expressa pensamento, o som e o jogo de palavras, conforme a seguinte questão:

6. *A continuación tienes algunos de los recursos empleados en las tiras cómicas. Extrae de las tiras de la página anterior un ejemplo de cada recurso.*

a) *Dos tipos de globo para expresar lo que piensa o dice el personaje:*

b) *Palabras que imitan sonidos:*

c) *Juegos de palabras:*

No *cluster* 5, destaca-se em primeiro plano, em um enquadramento na cor verde, um espaço dirigido à produção textual baseado no gênero estudado, denominado *¡Ahora tu!*. Nesta parte, desenvolve-se o trabalho autônomo do aluno a fim de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em relação à língua e ao gênero estudado, como, por exemplo, no trecho: *“Ahora te toca a ti crear una tira cómica sobre la vida en la escuela. Planifica tu trabajo: elige la situación que vas a representar, los personajes [...]”*. A metafunção interpessoal perpassa o *cluster* 4 e 5, pois ambos proporcionam a interação em determinado contexto, e assim o uso da língua possibilita a criação de significados.

Desse modo, em continuação ao processo de análise, utilizo agora a aplicação das categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006).

4.3.1.2 Categorias analíticas da Gramática Visual

As seguintes categorias apresentadas na figura 15 evidenciam a presença da multimodalidade:

Figura 15 : Texto 1 – Análise da Gramática Visual

Dado

←

Novo

→


Contextos

GÉNERO TEXTUAL: LA TIRA CÓMICA


Las tiras, también llamadas historietas, cómics o tebeos, son textos verbales y no verbales presentados en cuadritos con dibujos. Cada cuadro se llama viñeta. Por lo general, su objetivo es hacer reír al lector y en ese caso reciben el nombre de tiras cómicas, coje gracia por estar en las imágenes, en la situación, en el aspecto de los personajes, en su comportamiento o en lo que piensan o dicen. El pensamiento y las frases de los personajes aparecen en globos o burbujas. Muchas tiras pertenecen a series publicadas periódicamente en diarios y revistas.

- En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas.
 - ¿Leen habitualmente tiras cómicas? ¿Cuáles?
 - ¿Qué es lo más importante en una tira: el texto o la imagen?
- Observa las imágenes de las siguientes tiras: situación y personajes (su comportamiento y sus expresiones faciales), y luego lee los textos.

TIRA 1



TIRA 2



- Pon el número "1" cuando la afirmación esté relacionada con la primera tira y el número "2" cuando se refiera a la segunda.
 - a El personaje intenta prestar atención a la clase, pero cuando se da cuenta ya ha perdido las explicaciones de la profesora.
 - b La mamá de la familia le trae nuevos útiles escolares al personaje porque las clases van a empezar nuevamente.
 - c El personaje no tiene muchas ganas de volver al colegio.
 - d La maestra le despierta al personaje de sus pensamientos cuando pregunta a los alumnos si han entendido la explicación.
- ¿Te acuerdas de Andy, el alumno del colegio español que conocimos al inicio de la unidad? Su evaluación depende de varios criterios, ¿verdad? ¿En cuál de ellos Felipe, el personaje de la tira 2, no sacaría una buena nota?

- ¿Crees que a Gaturro le gustaría participar de las actividades deportivas del colegio de Andy? ¿Por qué?

- A continuación tienes algunos de los recursos empleados en las tiras cómicas. Extrae de las tiras de la página anterior un ejemplo de cada recurso.
 - Dos tipos de globo para expresar lo que piensa o dice el personaje:

 - Palabras que imitan sonidos: _____
 - Juegos de palabras: _____

¡Ahora tú!

Ahora te toca a ti crear una tira cómica sobre la vida en la escuela. Planifica tu trabajo: elige la situación que vas a representar, los personajes y sus características, si será cómica o no, etc. Luego redacta lo que piensan y/o dicen esos personajes.

Participantes representados:
contexto escolar

Participantes interactivos: Alunos e
profesores

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

A primeira categoria, referente aos **participantes**, apresenta como participantes representados, na página 40, o contexto escolar, que na primeira tira é representado pelos objetos como caderno, lápis, mochila, entre outros, e na segunda por um aluno em sala de aula. Os participantes interativos são os receptores (leitores/*viewers*) para os quais se dirige a mensagem, ou seja, são os professores e os alunos, pois a composição multimodal nos LD é dirigida a eles.

No tocante à categoria do **dado e do novo**, é uma categoria que se relaciona ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra na esquerda ou na direita do *layout* da página. Por isso, é importante ressaltar a relação do dado e do novo na lógica organizacional, em que, na página 40, à esquerda, apresenta o “dado”, ou seja, as tiras cômicas, uma leitura curta, familiar dos alunos, e na página 41, à direita, o “novo” é apresentado com informações novas sobre as atividades e como produzir uma tira cômica.

Em relação à categoria do **ideal e real**, devo considerar que alguns dos elementos constitutivos, do texto multimodal analisado, estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior da página. Nesse sentido, podemos observar na figura 15 que a parte superior da página 40 revela o ideal, ou seja, o que é almejado ser uma tira cômica, ao passo que a parte inferior, “o real”, refere-se a duas famosas tiras, ao passo que a parte inferior, o real, refere-se aos recursos semióticos verbais e não verbais, na qual são apresentadas as tirinhas.

A **projeção e saliência** é uma categoria bastante multiforme, e evidencia-se na página 40, a tira 1 do Gaturro, localizado em primeiro plano, devido a sua centralidade na página, com cores e letras destacadas. Ainda, nessa página, em segundo plano, é possível visualizar também, a Tira 2 da Mafalda, em preto e branco. Na página 41, destaca-se em primeiro plano, com intuito de chamar a atenção dos leitores/ *viewers*, na cor verde, a atividade de escrita, denominada “*¡Ahora tú!*”, que recomenda ao aluno a criação de uma tirinha relacionada à temática da vida escolar.

Nessa perspectiva, analiso o mesmo texto com base nas categorias propostas por Iedema (2003).

4.3.1.3 Categorias analíticas da Ressemiotização

A ressemiotização, conforme Iedema (2003, p. 1) refere-se a uma análise que “favorece a lógica sócio-processual que governa como os significados materiais mutuamente transformam um ao outro”. Desse modo, no caso da tirinha cômica do Gaturro e da Mafalda, o caráter multimodal ganha destaque se considerarmos a ressemiotização, uma vez que a dinâmica da página impressa é modificada quando a ela são acrescidos os recursos da Internet.

As tirinhas originais estão publicadas, respectivamente nos sites <http://www.gaturro.com/> e <http://docplayer.es/64138-Mafalda-2-mafalda-papa.html>. O site oficial do Gaturro torna-se um recurso semiótico de grande representatividade, pois se revela um espaço de interação no qual usuários/ *viewers* de *website* entrem no mundo do Gaturro. Assim, o *website* é atraente aos olhos dos usuários, pois é colorido e muito interativo, com jogos, revistas, livros, vídeos, músicas e tirinhas que estão dispostos em

forma de *hiperlinks* que possibilitam maior interação com a língua-alvo. Vejamos na figura:

Figura 16: Site do Gaturro



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

Ao clicar em cada uma dessas opções, o usuário/ *viewer* será conduzido a uma *webpage* seguinte que apresentará informações específicas sobre o que procura. Desse modo ocorre o que Baldry e Thibault (2006, p. 126, tradução nossa) definem como cascata semiótica que é “uma espécie de narrativa de múltiplas potencialidades criada pela sinergia entre diversos gêneros multimídia, como a trajetória de *hipertexto* passa a revelar²³”. A trajetória de leitura não é linear, pois a própria lógica organizacional da *webpage*, com seu *design* característico de organização possibilita acesso aos significados potenciais da página.

Em relação, a tirinha da Mafalda, o site oficial não disponibiliza tirinhas antigas, devido à publicação destas em livros. A *webpage* divulga o trabalho de Quino e vende seus livros impressos e digitais. Desse modo, conseguir a tirinha em seu contexto original foi um trabalho árduo, que graças a sites de compartilhamento de livros digitais foi possível encontrá-la, conforme podemos observar na figura 17:

²³ [...] a kind of narrative of multiple potentialities created by the synergy between several multimedia genres, as the hypertext trajectory starts to reveal.

Figura17: Tirinha da Mafalda

Mafalda



Mafalda 8 (1972)

Comienza tu día con una sonrisa, verás lo divertido que es ir por ahí desentonando con todo el mundo.
--Libertad



Mafalda 8 (1972)

A mi me gusta la simplicidad de la gente simple. Yo soy simple pero no es precisamente por eso que me gusta la gente simple, sino por razones mas simples.
--Libertad.



Asi es la Cosa, Mafalda (1967)

Si yo fuera un agitador, la policia engordaríiiiia...
--Felipe

A tirinha encontra-se em um livro temático com várias outras tirinhas escritas por Quino, com grandes potencialidades de significação. Portanto, na ressemiotização, as tiras cômicas no LD ganharam uma proposta didática com foco na compreensão textual. Essa proposta tem cunho multimodal porque trabalha com a leitura do verbal e não verbal. No

entanto, acredito que para ampliar as potencialidades de significação das atividades propostas pelo LD, seria interessante inserir como atividade complementar o acesso ao site do Gaturro e a leitura do livro da Mafalda. Essa proposta possibilitaria maior autonomia de estudo aos alunos, com atividades prazerosas de leitura e interação com a língua-alvo, além de proporcionar multiletramentos.

Nesse sentido, depois da análise do texto multimodal, por meio das categorias aplicadas, pude averiguar que as questões propostas pela atividade, estão em conformidade com a proposta da multimodalidade, pois demonstram a interação entre os modos semióticos verbais e não verbais para a composição de sentidos pretendida pelo LD.

4.3.2 Análise do Texto 2 (Ventana al español - Volume 2)

O texto multimodal selecionado foi tirado das páginas 16 e 17 pertencente à Unidade I – *Mi día es así...* A seção apresenta o gênero “guia de viagem” que tem como objetivo principal orientar o turista e ressaltar as belezas e possibilidades de passeios oferecidas pelo destino turístico com intuito de atrair visitantes. Conforme observamos na figura 18:

Figura 18: Texto multimodal 2

The image shows a travel guide for Torremolinos, Málaga, with several exercises. The guide includes a map of the region and text describing transportation options and local attractions. The exercises are as follows:

Contextos
GÉNERO TEXTUAL: LA GUÍA DE VIAJE

La guía de viaje es una selección impresa o electrónica de datos sobre un lugar que pueden ayudar al turista durante su viaje. Contiene informaciones sobre transportes, alquiler de coches, horarios de vuelos y trenes, principales puntos de interés, actividades, hoteles y alojamientos, playas, restaurantes, clima local, servicios, etc., e incluso teléfonos útiles como el de los bomberos, por ejemplo.

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas.
a ¿Van habitualmente a la playa? ¿A cuál?
b ¿Saben algo de la Costa del Sol?

2 Lee el siguiente texto extraído de una guía de viaje en línea.

Cómo llegar: Torremolinos, Málaga – Costa del Sol, Andalucía

A Torremolinos se puede llegar por todos los medios de transporte imaginables: tren, avión, coche, autobús o barco. Si usted quiere llegar a Torremolinos en vehículo o en autobús por carretera, sepa que debe hacerlo a través de la Nacional 340 o de la AP7 o Autovía del Mediterráneo. Torremolinos está a tan solo ocho kilómetros de Málaga capital, y a tres kilómetros del Aeropuerto Internacional Pablo Ruiz Picasso de la capital costañera, por si quiere venir en avión.

Si su deseo es venir en tren, la Estación de Renfe en Málaga está a quince minutos en coche, y si lo quiere hacer en barco el Puerto de Málaga tiene conexiones con el norte de Marruecos. Conviene reseñar que Torremolinos, para los que llegan en vehículo por carretera, está al oeste de Málaga; si llega desde el norte tiene que coger la carretera en dirección a Cádiz o Marbella, por la Nacional 340, nunca por la autopista de peaje ni por la autovía.

3 Relaciona los medios de transporte con los sitios indicados por la guía.

a Barco.	b Carretera Nacional 340 y AP7 o Autovía del Mediterráneo.
b Vehículo o autobús.	d Aeropuerto Internacional Pablo Ruiz Picasso.
c Tren.	a Puerto de Málaga.
d Avión.	c Estación de Renfe en Málaga.

4 Para entender mejor dónde está la ciudad de Torremolinos, completa el párrafo a continuación con las palabras del recuadro. Ayúdate con el mapa de la página 16.

Costa del Sol Torremolinos Andalucía Málaga (2x) España

Torremolinos está ubicada en _____ Málaga _____, una de las provincias de _____ Andalucía _____, comunidad autónoma del sur de _____ España _____, _____ Costa del Sol _____ es una región turística que comprende varios municipios de la provincia de _____ Málaga _____, y entre ellos está _____ Torremolinos _____. Las playas son uno de los principales atractivos de la región.

5 Compara el texto de la página anterior con el que leiste al inicio de la unidad y haz lo que se te pide a continuación.

a El texto de la página anterior pertenece a una guía de viaje. El texto de la página 8, ¿a qué género crees que pertenece? Elige la alternativa correcta.

Biografía. Noticia. Carta.

b Para distinguir los dos tipos de texto, coloca la correspondiente inicial (G de guía o N de noticia) en las siguientes características.

N Informa al lector sobre acontecimientos cotidianos.
 G Contiene informaciones e instrucciones sobre determinado tema.

c Señala de los medios de transporte que podemos utilizar para llegar a Torremolinos, ¿cuáles no aparecieron en el texto de la página 8?

Tren y autobús. Autobús y barco. Barco y coche.

¡Ahora tú!

Escribe una breve guía de viaje para los turistas que quieran conocer tu ciudad. Elige qué aspectos vas a tratar: principales puntos de interés, actividades, hospedaje, transporte, clima, comidas típicas, a qué público estará destinada, entre otros. Luego haz una búsqueda de datos sobre los temas elegidos. Puedes incluir fotografías, dibujos, mapas, etc. Por fin, redacta el texto, diagrama las páginas, incorpora las imágenes y revisa si no hay errores. **Respuesta libre.**

Dando continuidade ao processo de análise, passo agora à aplicação das categorias da análise de *Clusters*.

4.3.2.1 Categorias analíticas da Análise de Clusters

Para análise do texto multimodal destaquei, na página 16, três *clusters* com potencialidades de significação, conforme podemos observar na figura 19:

Figura 19: Texto 2 - Análise de clusters

The figure shows a screenshot of a travel guide page for Torremolinos, annotated with analysis clusters. The page is titled "Contextos" and contains a definition of a travel guide, a list of questions, and a travel guide section. Red boxes and arrows highlight specific clusters:

- 1**: Contextos (Title)
- 2a**: GÉNERO TEXTUAL: LA GUÍA DE VIAJE (Text)
- 2b**: La guía de viaje es una selección impresa o electrónica de datos sobre un lugar que pueden ayudar a turista durante su viaje. Contiene informaciones sobre transportes, alquiler de coches, horarios de vuelo y trenes, principales puntos de interés, actividades, hoteles y alojamientos, playas, restaurantes, clima local, servicios, etc., e incluso teléfonos útiles como el de los bomberos, por ejemplo. (Text)
- 3**: En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. (Text)
- 3a**: ¿Van habitualmente a la playa? ¿A cuál? (Text)
- 3b**: ¿Saben algo de la Costa del Sol? (Text)
- 3b1**: Mapa de España (Map)
- 3b2**: Foto de la playa de Torremolinos (Image)
- 3b3**: Cómo llegar: Torremolinos, Málaga – Costa del Sol, Andalucía (Text)
- 3b4**: Disponible en <http://torremolinos.costasur.com>. Accedido el 4 oct. 2010. (Text)

Fonte: Almeida e Amendola, 2011, p. 16 e 17.

No *cluster* 1, há um enquadramento enfatizando o título da seção, porém devido à cor clara não se destaca como deveria. O *cluster* 2 é composto por dois *subclusters*. O 2a apresenta o gênero guia de viagem, que será abordado na seção de leitura. No 2b, há enquadramento com texto explicativo sobre o que é um guia de viagem e quais informações contém nesse gênero. Observa-se que a metafunção textual está presente no *subcluster* 2b, pois a organização textual é evidenciada como se observa nas seguintes frases: “*La guía de viaje es una selección impresa o electrónica [...]*”; “*Contiene informaciones sobre transporte [...]*”.

O *cluster* 3 é composto por vários *subclusters* (marcados de vermelho na Figura) e indica perguntas sobre o tema, para os alunos responderem oralmente em duplas. A metafunção ideacional é evidenciada, pois através das perguntas, marcadas no *subcluster* 3a, “*Van habitualmente a la playa? A cuál?/ Saben algo de la Costa del Sol?*” os alunos expressam suas percepções de mundo, refletindo a realidade na língua. O *subcluster* 3b, com vários *sub-subclusters*, apresenta o texto base, um guia de viagem da Costa do Sol - Terremolinos, situada na comunidade autônoma de Andalucía, província de Málaga.

O guia é colorido e bem ilustrado, está apresentado no suporte que é veiculado (site - www.torremolinos.costasur.com). Os ícones visuais como mapas e fotos complementam o texto verbal e contribuem significativamente na construção de sentido deste. A função interpessoal é destacada, pois o uso da língua, através do gênero discursivo, está presente no texto, pois ele fala diretamente com o leitor, utilizando com frequência o modo imperativo como em “*Date un paseo [...]*” e também a segunda pessoa do singular do Presente do Indicativo como em “*puedes ir a parques acuáticos [...]*”, tempo verbal trabalhado na unidade. Desse modo, essa função refere-se ao significado do ponto de vista do seu processo de interação social, da língua como ação.

Nessa mesma perspectiva de análise, na página 17, destaquei dois *clusters*, de acordo com a figura 20:

Figura 20: Texto 2.1 – Análise de Clusters

3 Relaciona los medios de transporte con los sitios indicados por la guía.

a Barco.	<input type="checkbox"/> b	Carretera Nacional 340 y AP7 o Autovía del Mediterráneo.
b Vehículo o autobús.	<input type="checkbox"/> d	Aeropuerto Internacional Pablo Ruiz Picasso.
c Tren.	<input type="checkbox"/> a	Puerto de Málaga.
d Avión.	<input type="checkbox"/> c	Estación de Renfe en Málaga.

4 Para entender mejor dónde está la ciudad de Torremolinos, completa el párrafo a continuación con las palabras del recuadro. Ayúdate con el mapa de la página 16.

Costa del Sol Torremolinos Andalucía Málaga (2x) España

Torremolinos está ubicada en Málaga, una de las provincias de Andalucía, comunidad autónoma del sur de España. Costa del Sol es una región turística que comprende varios municipios de la provincia de Málaga, y entre ellos está Torremolinos. Las playas son uno de los principales atractivos de la región.

5 Compara el texto de la página anterior con el que leíste al inicio de la unidad y haz lo que se te pide a continuación.

a El texto de la página anterior pertenece a una guía de viaje. El texto de la página 8, ¿a qué género crees que pertenece? Elige la alternativa correcta.

Biografía. Noticia. Carta.

b Para distinguir los dos tipos de texto, coloca la correspondiente inicial (G de guía o N de noticia) en las siguientes características.

N Informa al lector sobre acontecimientos cotidianos.

G Contiene informaciones e instrucciones sobre determinado tema.

c Señala: de los medios de transporte que podemos utilizar para llegar a Torremolinos, ¿cuáles no aparecieron en el texto de la página 8?

Tren y autobús. Autobús y barco. Barco y coche.

¡Ahora tú!

5 Escribe una breve guía de viaje para los turistas que quieran conocer tu ciudad. Elige qué aspectos vas a tratar: principales puntos de interés, actividades, hospedaje, transporte, clima, comidas típicas, a qué público estará destinada, entre otros. Luego haz una búsqueda de datos sobre los temas elegidos. Puedes incluir fotografías, dibujos, mapas, etc. Por fin, redacta el texto, diagrama las páginas, incorpora las imágenes y revisa si no hay errores. Respuesta libre.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 16 e 17).

O *cluster* 4 é composto de 3 *subclusters* referentes às questões propostas sobre o texto apresentado. O objetivo é introduzir o gênero, guia de viagem, e falar um pouco sobre os meios de transportes, um dos temas da unidade. No *subcluster* 4c, a atividade trabalha com a intertextualidade que se refere ao diálogo entre um texto e outro, que pode se manifestar de forma explícita, quando há referência ao texto-fonte, ou implícita, quando as informações são recuperadas com base nos conhecimentos prévios do leitor (KOCH; ELIAS, 2016). Podemos observar esse aspecto em “*Compara el texto de la*

página anterior con el que leíste al inicio de la unidad [...]”, que é retomado um texto trabalhado no início da unidade.

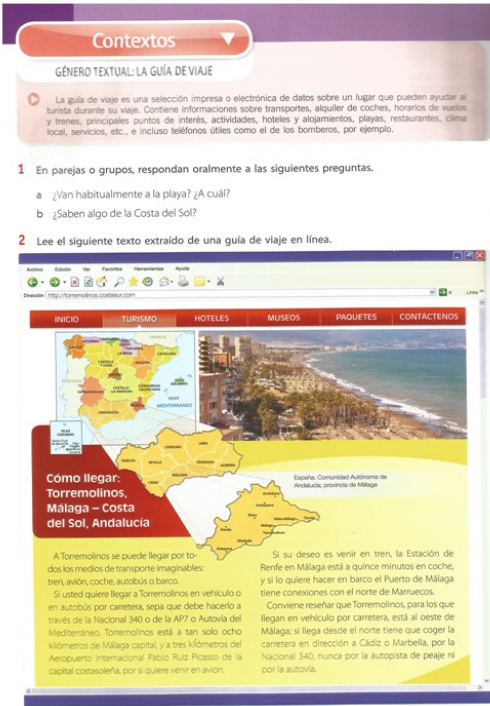
No *cluster 5*, há uma ênfase no trabalho efetivo com os diferentes usos da linguagem escrita na sociedade e destaca a proposta de produção textual baseada no gênero estudado. Em ambos os *clusters* observa-se o predomínio da metafunção interpessoal em “*Escribe una breve guía de viaje para los turistas que quieran conocer tu ciudad [...]*”; “*Puedes incluir fotografías, dibujos [...]*”, pois há estratégias de aproximação para com o leitor. A língua está constantemente em uso com foco no processo de interação social.

4.3.2.1 Categorias analíticas da Gramática Visual

No texto, a presença da multimodalidade é reforçada por meio das seguintes categorias apresentadas na figura 21:

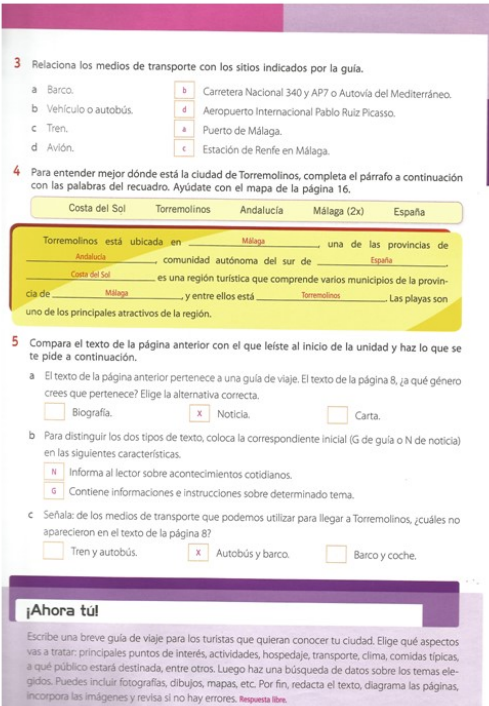
Figura 21: Texto 2 – Análise da Gramática Visual

Dado



Participantes representados: cidade de Torremolinos

Novo



Participantes interativos: Alunos e professores

I
d
e
a
l

R
e
a
l

Fonte: Almeida e Amendola, 2011, p. 16 e 17.

A categoria dos participantes apresenta como **participantes representados** a cidade de Torremolinos, comunidade autônoma de Andalucía, província de Málaga, ou seja, são os participantes sobre os quais se está produzindo imagens. Em relação aos **participantes interativos**, que diz respeito aos receptores para os quais se dirige a mensagem, considero os alunos e professores, pois ambos são os leitores / *viewers* do texto.

O **dado e o novo** é uma categoria que trabalha a disposição dos elementos à esquerda ou à direita do *layout* da página. Desse modo, o “dado”, localizado à esquerda, refere-se ao que já é conhecido pelo leitor, ou seja, um guia eletrônico de viagem. O “novo”, localizado à direita, refere-se a algo que o leitor deve ter mais atenção, no caso, às atividades e como se escrever um guia de viagem.

Quanto à categoria do **ideal e real** também se refere à disposição dos elementos na página, mas em relação à margem superior e inferior. Como se observa na imagem, na página 16 na parte superior do anúncio revela o “ideal”, ou seja, o que é desejável ser um guia de viagem, ao passo que a parte inferior, “o real”, refere-se a um fragmento de um guia eletrônico de viagem.

No tocante à **projeção e saliência**, na página 16 o guia de viagem é evidenciado em primeiro plano, com as imagens do mapa mostrando a localização da cidade de Terramolinos e sua exuberante paisagem. A cor contrastante, vermelha e amarela, remete o leitor a um lugar quente e ensolarado. Na página 17, o foco maior é na atividade de escrita, denominada “¡Ahora tú!”, que propõe que o aluno escreva um guia de viagem sobre sua cidade utilizando fotografias, desenhos, mapas e outras semioses.

4.3.2.3 Categorias analíticas da Ressemiotização

O fenômeno da ressemiotização, tão inerente às práticas textuais e discursivas da internet, segundo Iedema (2003, p. 14, tradução nossa) “se concebida como fenômeno pós-moderno ou como analítico emergente da orientação multimodal, está ligado à complexidade multissemiótica de uma construção ou de uma prática²⁴”. Nessa perspectiva, o texto original encontra-se em um site de busca relacionado a viagens,

²⁴ [...] whether conceived as a postmodern phenomenon or as an emerging analytic of multimodal orientation, is linked to the multisemiotic complexity of a construction or practice.

denominado www.torremolinos.costasur.com. Na *webpage* é possível encontrar qualquer tipo de alojamento, transporte e tudo que o usuário/ *viewer* necessite para seu destino, conforme o trecho retirado de apresentação do site:

Encuentra en Costasur.com guías e información turística de muchos destinos y reserva ofertas de alojamiento, transporte, o actividades para tus vacaciones. Especialistas en servicios de alojamientos con más de 75.000 apartamentos y hoteles y con presencia en más de 900 destinos. Servicio de atención al cliente las 24 horas del día, los 7 días de la semana. O texto fica localizado no link *torremolionos* desse site, de acordo a figura abaixo:

Figura 22: Texto 2 – Contexto original

The screenshot shows the homepage of www.torremolinos.costasur.com. The page features a navigation menu with various categories such as Alojamiento, Tren, Vuelos, Autobus, Alquiler Coches, Comer & Beber, Clima, Cosas que hacer, Información de Interés, Como Llegar, Directorio de servicios, Ocio, Fiestas, Consejos para tu viaje, Vida nocturna, and Foro. There is also a section for 'Publica tu alojamiento'. On the right side, there is a search bar with fields for 'Destino' (Torremolinos), 'Entrada' (24 agosto 2016), and 'Salida' (25 agosto 2016), and a 'Buscar' button. Below the navigation menu, there is a section titled 'Torremolinos' with a brief description of the location and a 'Ver más' link. At the bottom, there are social media sharing options for 'Compartir', 'Twitter', and 'Compartir', along with a 'Like' button.

Fonte: www.torremolinos.costasur.com

A função comunicativa de divulgar informações relevantes sobre alojamento, transporte, comida, clima, entre outros, parece ser o principal foco do guia. No texto original não há imagens relativas à cidade turística, ele é objetivo, preciso, sucinto, e prático como seus usuários/*viewers* que, dificilmente, lerão essas informações caso não esteja necessitando viajar.

No que tange à trajetória de leitura, ela não é linear, pois por estar em um site a possibilidade de acessar outros conteúdos/semioses e a abertura de *links* e *hiperlinks* é infinita. Já no LD, a leitura é linear e o texto tem função pedagogicamente orientada, e é mais atrativo para seus leitores/*viewers*. Objetiva apresentar o gênero guia de viagens e, por isso evidencia o assunto, a cidade turística, as informações necessárias sobre os assuntos relacionados à viagem.

As semioses presentes no LD são diferentes de seu suporte original, para atrair a atenção dos participantes interativos (alunos), como por exemplo, as cores (vermelho e amarelo), várias imagens que mostram detalhadamente o mapa com a localização da cidade de Torremolinos e uma foto panorâmica da bela praia que há na cidade, a disposição dos elementos, o enquadramento, a moldura, primeiro e segundo plano, tamanho e forma das letras.

No LD o foco é a leitura, a interpretação de texto e a produção do gênero, no qual apesar de existir uma interação entre as modalidades verbal e não verbal no texto multimodal, as atividades propostas não exploram a leitura dos recursos visuais como componente do sentido do texto e enfatizam apenas a modalidade escrita, conforme observo nas análises.

4.3.3 Análise do Texto 3 (*Ventana al español - Volume 3*)

O terceiro texto apresenta a fábula com o intuito de mostrar as principais características desse gênero e promover a conscientização em relação aos maus tratos aos animais, temática discutida na unidade. Esse texto foi retirado da página 40 e 41 e pertence à Unidade III – *Mundo animal*. Vejamos:

Figura 23: Texto 3

Contextos

GÉNERO TEXTUAL: LA FÁBULA

La fábula es un relato corto y ficticio en el que los personajes principales son animales que actúan como humanos. Las situaciones narradas en la historia tienen un carácter simbólico y didáctico. La lección se deduce a través de las acciones de los personajes y de los resultados que producen; además, es común que al final del texto se agregue una frase denominada "moraleja", que es la enseñanza que dejó la fábula.

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas.

a ¿Conocen alguna fábula?

b Cuando alguien nos hace un favor, ¿quedamos obligados a retribuirlo?

2 Lee la siguiente fábula.

El león y el ratón

Estando un león durmiendo en la falda de una montaña, los ratones del campo, que andaban jugando, llegaron allí. Uno de ellos saltó sobre el león, y este lo atrapó. El ratón, viéndose preso, suplicaba al león que tuviese misericordia de él, pues no había saltado con malicia, por lo que pedía humildemente perdón. El león, viendo que no podía tomar venganza de aquel ratón, por ser cosa tan pequeña, y que el matarle más sería crimen e ignominia que gloria y alabanza, lo dejó ir sin hacerle mal. El ratón se fue, dándole muchas gracias.

Después de algunos días, el león cayó preso en una red, y viéndose así alcanzado, comenzó a rugir con mucho sentimiento y dolor. Y como el mismo ratón oyó este clamor, fue y le preguntó qué cosa le había acaecido, y cuál era el mal del que tanto se lamentaba. Al verlo preso en aquella red, le dijo: "Oh, señor, toma buen esfuerzo, pues no es cosa de que debas temer; yo me acuerdo del bien que de ti recibí, por lo que quiero corresponderte!". Y así comenzó a roer con sus dientes y romper los ligamentos, ataduras y lazos en aquellos lugares y partes donde conocía que era necesario para deshacer y desatarlo de manera que, poco a poco, quedó el león libre y exento de aquella prisión.

Quiere decir esta fábula que no deben los mayores menospreciar a los menores, porque en alguna ocasión pueden necesitarlos.

ESOPO, LA FONTAINE y otros. Las mejores fábulas de todos los tiempos. Versiones completas. Prólogo y selección: Nerio Tello. Buenos Aires: Longhietti, 2000, p. 40-42.

40 cuarenta

3 Contesta las siguientes preguntas sobre la fábula.

a ¿Qué argumento usó el ratón para obtener el perdón del león?

Dijo que no había saltado con malicia.

b ¿Por qué el león decidió no vengarse?

El león decidió no vengarse porque se dio cuenta de que era mucho mayor que el ratón y, por lo tanto, matarlo sería un acto vergajoso y no algo digno de admiración.

4 Marca verdadero (V) o falso (F) en las siguientes afirmaciones sobre la fábula.

a El mismo ratón que había escapado de las garras del león escuchó sus rugidos de sufrimiento y lo ayudó.

b El león sabía que alcanzaría buena reputación y fama si se vengase del ratón.

c El ratón sabía dónde tenía que roer para destruir la red y libertar al león.

d El ratón saltó sobre el león con mala intención.

5 ¿Los animales de la fábula son adecuados para ayudar en los tratamientos mencionados en el texto de la página 32?

Respuesta libre. Sugerencia de respuesta: No, porque no son animales domésticos y no están habituados a la convivencia con los humanos.

6 Considerando las características del género textual presentadas en la página anterior, transcribe a continuación un fragmento que:

a confirma que en las fábulas los animales actúan como humanos.
"El ratón, viéndose preso, suplicaba al león [...] pedía humildemente perdón." "El ratón se fue, dándole muchas gracias." "Al verlo preso en aquella red, le dijo: "Oh, señor, [...] yo me acuerdo del bien que de ti recibí, por lo que quiero corresponderte!"

b se denomina la "moraleja" de la fábula.
"Quiere decir esta fábula que no deben los mayores menospreciar a los menores, porque en alguna ocasión pueden necesitarlos."

7 Explica con tus palabras la moraleja de la fábula.

Respuesta libre. Sugerencia de respuesta: Al pesar de ser grande y poderoso, el león no pudo soltarse de la red y necesitó la ayuda del ratón, un animal mucho menor que él. Y este lo ayudó porque se acordó de que el león no le había hecho daño unos días antes.

¡Ahora tú!

Escribe una fábula que enseñe al lector la importancia de acabar con los malos tratos y la matanza de animales. Tendrás que ser creativo, pues los personajes serán justamente... ¡los animales!

Respuesta libre.

cuarenta y uno 41

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

No texto multimodal, os alunos irão ler a fábula “El león y el ratón”, escrita por Esopo e La Fontaine, e conhecer as principais características desse gênero. Podemos observar que antes da análise do texto é importante que os alunos conheçam suas características e a disposição das informações. O texto literário pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de LE devido à sua construção, com características próprias de sonoridade, de níveis de linguagem ou de semelhança com a oralidade (ALMEIDA, 2014).

A fábula é trabalhada de uma forma multimodal, pois apresenta recursos semióticos extras como imagens, cores, diagramação e letras não apenas enfatizando o verbal. Tais recursos passam a exigir, do professor e aluno, a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita. Nessa perspectiva, analiso o texto com base nos pressupostos de Baldry e Thibault (2006).

4.3.3.1 Categorías analíticas da Análise de Clusters

Na página 40 destaquei três *clusters* com potencialidades de significação.

Vejamos:

Figura 24: Texto 3 – Análise de Clusters 1, 2 e 3

Contextos 1

GÉNERO TEXTUAL: LA FÁBULA 2a 2

La fábula es un relato corto y ficticio en el que los personajes principales son animales que actúan como humanos. Las situaciones narradas en la historia tienen un carácter simbólico y didáctico. La lección se deduce a través de las acciones de los personajes y de los resultados que producen; además, es común que al final del texto se agregue una frase denominada "moraleja", que es la enseñanza que deja la fábula. 2b

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. 3

a ¿Conocen alguna fábula?
b Cuando alguien nos hace un favor, ¿quedamos obligados a retribuirselo? 3a

2 Lee la siguiente fábula.

El león y el ratón

Estando un león durmiendo en la falda de una montaña, los ratones del campo, que andaban jugando, llegaron allí. Uno de ellos saltó sobre el león, y este lo atrapó. El ratón, viéndose preso, suplicaba al león que tuviese misericordia de él, pues no había saltado con malicia, por lo que pedía humildemente perdón. El león, viendo que no podía tomar venganza de aquel ratón, por ser cosa tan pequeña, y que el matarle más sería crimen e ignominia que gloria y alabanza, lo dejó ir sin hacerle mal. El ratón se fue, dándole muchas gracias.

Después de algunos días, el león cayó preso en una red, y viéndose así alcanzado, comenzó a rugir con mucho sentimiento y dolor. Y como el mismo ratón oyó este clamor, fue y le preguntó qué cosa le había acaecido, y cuál era el mal del que tanto se lamentaba. Al verlo preso en aquella red, le dijo: "¡Oh, señor, toma buen esfuerzo, pues no es cosa de que debas temer; yo me acuerdo del bien que de ti recibí, por lo que quiero corresponderte!". Y así comenzó a roer con sus dientes y romper los ligamentos, ataduras y lazos en aquellos lugares y partes donde conocía que era necesario para deshacer y desatarlo de manera que, poco a poco, quedó el león libre y exento de aquella prisión.

Quiere decir esta fábula que no deben los mayores menospreciar a los menores, porque en alguna ocasión pueden necesitarlos. 3b1

ESOPO, LA FONTAINE y otros. *Las mejores fábulas de todos los tiempos*. Versiones completas. Prólogo y selección: Nerio Tello. Buenos Aires: Longseller, 2000, p. 48-49. 3b2

40 cuarenta

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40).

Como nas outras análises, no *cluster* 1, o título da seção é evidenciado em um enquadramento. O *cluster* 2 disposto na parte superior da página é constituído por dois *subclusters*, em que o 2a apresenta o gênero a ser estudado: fábula e o 2b explica suas características em um enquadramento de destaque. No *subcluster* 2b, a ênfase na organização do texto, como o tema e a estrutura global é evidenciado, por isso nota-se a metafunção textual, conforme constato nos seguintes trechos: “*La fábula es un relato corto y ficticio en lo que los personajes principales son animales que actúan como humanos [...]*”; “[...] además, es común que al final del texto se agregue una frase denominada “*moraleja*”, que es la enseñanza que deja la fábula.”

O *cluster* 3 é composto por dois *subclusters*. Inicialmente, o *subcluster* 3a indica perguntas sobre o gênero e a temática, com o objetivo de introduzir o texto e os alunos praticarem a oralidade, como, por exemplo, nas seguintes questões: “1) *¿Conoces alguna fábula?*”; “2) *Cuando alguien nos hace un favor, ¿quedamos obligados a retribuírselo?*”. Assim, observa-se a metafunção ideacional, pois através da discussão proposta pelas perguntas, o aluno “representa a realidade”, de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças” (MEURER, 2005, p. 97).

No *subcluster* 3b o texto é apresentado em duas modalidades verbal e não verbal. Antes da leitura verbal o professor pode utilizar os ícones visuais para trabalhar o imaginário dos alunos em relação ao texto. As imagens são bem coloridas e estão organizadas conforme os acontecimentos da estória. Em relação ao aspecto da estrutura do texto, o título “*El León y el ratón*” está em destaque centralizado e em negrito, chamando a atenção para os animais, personagens principais da fábula. O último parágrafo, a moral, está separado em negrito e em destaque, enfatizando a importância desse aspecto para a fábula, como transcrita a seguir: “*Quiere decir esta fábula que no deben los mayores menospreciar a los menores, porque en alguna ocasión pueden necesitarlos*”.

Os recursos semióticos se inter-relacionam e possibilitam a construção de sentido e de significados ao texto. Assim, em continuidade à análise, destaquei também dois *clusters* na página 41, conforme a figura 25:

Figura 25: Texto 3 – Análise de Clusters 4 e 5

3 Contesta las siguientes preguntas sobre la fábula.

a ¿Qué argumento usó el ratón para obtener el perdón del león?
 Dijo que no había saltado con malicia.

b ¿Por qué el león decidió no vengarse?
 El león decidió no vengarse porque se dio cuenta de que era mucho mayor que el ratón y, por lo tanto, matarlo sería un acto vergonzoso y no algo digno de admiración.

4 Marca verdadero (V) o falso (F) en las siguientes afirmaciones sobre la fábula.

a El mismo ratón que había escapado de las garras del león escuchó sus rugidos de sufrimiento y lo ayudó.

b El león sabía que alcanzaría buena reputación y fama si se vengase del ratón.

c El ratón sabía dónde tenía que roer para destruir la red y libertar al león.

d El ratón saltó sobre el león con mala intención.

5 ¿Los animales de la fábula son adecuados para ayudar en los tratamientos mencionados en el texto de la página 32?
 Respuesta libre. Sugerencia de respuesta: No, porque no son animales domésticos y no están habituados a la convivencia con los humanos.

6 Considerando las características del género textual presentadas en la página anterior, transcribe a continuación un fragmento que:

a confirma que en las fábulas los animales actúan como humanos.
 "El ratón, viéndose preso, suplicaba al león [...] pedía humildemente perdón" / "El ratón se fue, dándole muchas gracias" / "Al verlo preso en aquella red, le dijo: ¡Oh, señor, [...] yo me acuerdo del bien que de ti recibí, por lo que quiero corresponderte!"

b se denomina la "moraleja" de la fábula.
 "Quiere decir esta fábula que no deben los mayores menospreciar a los menores, porque en alguna ocasión pueden necesitarlos".

7 Explica con tus palabras la moraleja de la fábula.
 Respuesta libre. Sugerencia de respuesta: A pesar de ser grande y poderoso, el león no pudo soltarse de la red y necesitó la ayuda del ratón, un animal mucho menor que él. Y este lo ayudó porque se acordó de que el león no le había hecho daño unos días antes.

¡Ahora tú!

Escribe una fábula que enseñe al lector la importancia de acabar con los malos tratos y la matanza de animales. Tendrás que ser creativo, pues los personajes serán justamente... ¡los animales!
 Respuesta libre.

cuarenta y uno 41

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 41).

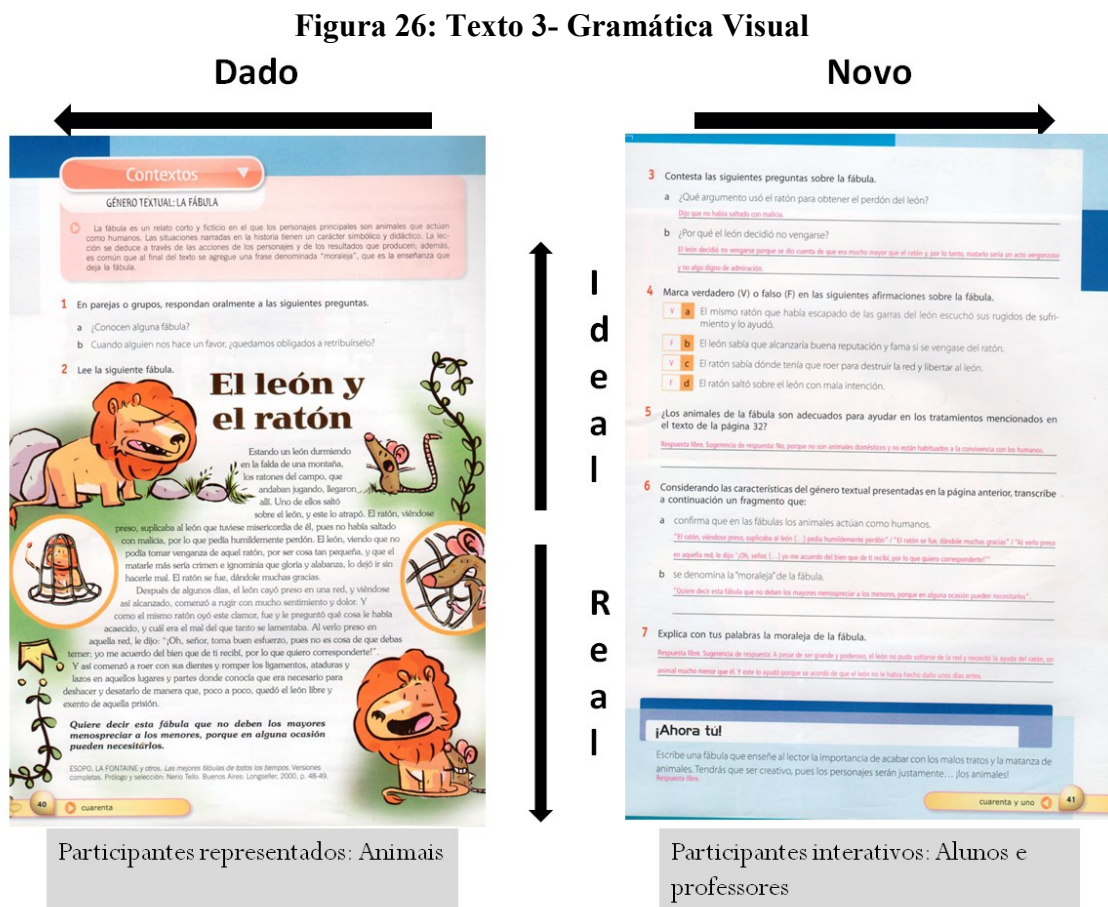
O *cluster* 4 é composto de 5 *subclusters* referentes as questões interpretativas sobre a fábula. As questões mesclam-se entre a forma e o conteúdo. Nesse sentido, os *subclusters* 4c e 4e se destacam devido ao trabalho com a intertextualidade e às concepções de mundo do aluno, conforme comprovo com as questões: “5) ¿Los animales de la fábula son adecuados para ayudar en los tratamientos mencionados en el texto de la página 32”; “7) Explica con tus palabras, la moraleja de la fábula.”

Desse modo, é possível destacar a metafunção interpessoal em que o foco maior é o uso da língua.

Nesse sentido, o *cluster 5* ao propor a escrita de uma fábula, segundo o trecho: “*Escribe una fábula que enseñe al lector la importancia de acabar con los malos tratos y la matanza de animales [...]*” proporciona significados interpessoais estabelecendo relações sociais. Para ampliar minha análise passo agora para as categorias da Gramática Visual.

4.3.3.2 Categorias analíticas da Gramática Visual

Quanto à disposição dos recursos semióticos no texto multimodal, utilizo as categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006), conforme a figura 26:



Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 40 e 41).

A primeira categoria a destacarmos é a dos participantes que designa os elementos presentes em uma composição multimodal. Os **participantes representados** constituem os objetos da comunicação e são representados pelo leão e pelo rato, personagens da fábula. Os animais saíram do campo verbal e foram representados também por imagens com cores fortes que os destacam como verde (simbolizando a floresta) e amarelo/ laranja (destacando o rei da selva), a fim de fazer uma representação das personagens do texto, do local onde se encontra e dos objetos que as cercam e, ainda, dos sentimentos que são expressos no verbal (ALMEIDA, 2014). No que se refere aos **participantes interativos** são os professores e os alunos, pois a eles que a composição multimodal é destinada.

Em relação ao **dado e o novo**, o “dado”, na página 40, refere-se ao que é familiar para o leitor, como a fábula um gênero trabalhado desde as séries iniciais. E o “novo”, na página 41, refere-se ao desconhecido, ou seja, a interpretação do texto e a proposta de escrita de uma fábula.

Ainda, sobre a disposição dos recursos semióticos na página, a categoria do **ideal e real** destaca-se no aspecto superior e inferior, no qual, na página 40, em cima, como **ideal**, estão expostas as características da fábula trazendo natureza generalizada da informação. Já em baixo, como **real**, o próprio texto é apresentado com detalhes referentes à sua composição gráfico-visual.

Acerca da **projeção e saliência**, outra categoria muito importante a destacar, implica no grau da atenção que um elemento chama para ele mesmo. Assim, é possível observar que os ícones visuais se destacam em primeiro plano, como dito anteriormente, devido as suas cores, ao seu tamanho e sua localização. Na página 41, destaca-se em um enquadramento na cor azul a atividade de produção de texto, que propõe ao aluno fazer uma fábula criativa enfatizando a importância de acabar com os maus tratos aos animais.

4.3.3.3 Categorias analíticas da Ressemiotização

A ressemiotização é um termo introduzido para destacar a importância da semiótica sem o foco somente na modalidade verbal, mas em outras modalidades não verbais tais como imagem, música, gesto, entre outras (IEDEMA, 2003). Nessa

perspectiva, os textos literários, como é o caso da fábula “El león y el ratón”, ao saírem de seu suporte original para compor um LD, costumam receber ilustração, áudio, comando e proposta pedagógica.

No processo de ressemiotização da fábula, é possível observar que o LD procurou ilustrar os participantes do texto verbal, com o propósito de fazer uma representação das personagens do texto, o leão e o rato, e também do local em que se passa a história que é permeada de sentimentos que são expressos no verbal.

O texto original foi retirado do livro “*Las mejores fábulas de todos los tiempos*” uma edição publicada na Argentina em 2000 com prólogo e seleção feitos por Nerio Tello. No entanto, devido à dificuldade em encontrar o livro referenciado no LD, utilizo nesta análise o livro digital “*Las mejores fábulas*” da editora Pehuén publicado em 2001. Vejamos na figura:

Figura 27: Fábula no contexto original

ESOPHO • FEDRO • LA FONTAINE • IRIARTE • SAMANIEGO • TOLESTOI • BARRIOS GRIEZ

LAS MEJORES FÁBULAS

EL LEÓN Y EL RATÓN AGRADECIDO

HALLÁNDOSE DURMIENDO UN LEÓN, un ratón empezó a retozar encima de su cuerpo. Despertóse el león, atrapó al ratón, y ya iba a comérselo, citando el ratón le dijo que le soltara, prometiéndole, si le perdonaba la vida, pagarle cumplidamente. El león se echó a reír y dejó marchar al ratón.

Poco tiempo después, el león debió su salvación al agradecimiento del ratoncillo. Unos cazadores habían cazado al rey de la selva, y le ataron a un árbol con una cuerda. Oyéndole el ratón gemir su desconsuelo, corrió adonde estaba, royó la cuerda y libertó al león.

—En otra ocasión —le dijo—, te burlaste de mí, porque no esperabas mi agradecimiento; bueno es que ahora sepas que también los ratones somos agradecidos.

Enseña esta fábula que en las mudanzas de la fortuna, incluso los más poderosos necesitan la ayuda de los humildes.

EL PERRO DORMIDO Y EL LOBO

DORMÍA UN PERRO DELANTE DE UNA CASA. Un lobo se lanzó sobre él y se disponía a darse un banquete, cuando el perro le rogó que no le inmolara en tal momento.

© Pehuén Editores, 2001

—Ahora estoy en los huesos —le dijo—, espera algún tiempo; mis dueños van a celebrar sus bodas; también yo me daré unos buenos atracones, engordaré y seré para ti un manjar mucho más exquisito.

Creó el lobo en sus palabras y se marchó. Al cabo de algún tiempo volvió y encontró al perro dormido en una pieza elevada de la casa: detúvose al pie de ésta y recordó al perro lo convenido.

Entonces, el perro repuso:

—¡Oh, lobo, si a partir de hoy me ves dormir delante de la casa, no esperes a las bodas!

Enseña esta fábula que los hombres discretos, cuando se ven libres de un peligro, se guardan de éste toda la vida.

EL PERRO CON CAMPANILLA

HABÍA UN PERRO QUE MORDÍA A TRAICIÓN. Púsole su amo una campanilla para advertir a las gentes. Y el can, sacudiendo la campanilla, se fue a presumir a la plaza pública. Mas una perra entrada en años, le dijo:

—¿De qué presumes tanto? Pues no llevas esa campanilla a causa de tu virtud, sino para anunciar tu maldad oculta.

Los gestos de presunción de los fanfarroneros descubren visiblemente sus vicios secretos.

EL CANGREJO Y LA ZORRA

UN CANGREJO SALIÓ DEL MAR A LA RIBERA, buscando su vida solitariamente. Le vio una zorra hambrienta y, como no tenía nada que llevarse a la boca, corrió hacia él y lo apresó. Entonces el cangrejo, a punto de ser devorado, exclamó:

—¡Merezco lo que me ocurre, porque, viviendo en el mar, he querido hacerme de la tierra!

)6(

A trajetória de leitura de livro literário é linear, assim como a do LD, mas o leitor (participante interativo) não é mais o mesmo da obra literária original. A fábula é uma narrativa feita para crianças e termina com um ensinamento moral de caráter instrutivo. Desse modo, no contexto original a fábula segue seu propósito comunicativo como uma composição literária. Já no LD, o texto tem uma proposta pedagógica, assim é mais atrativo para seus leitores/*viewers*, pois objetiva mostrar o gênero literário fábula e, por isso apresenta imagens representativas com muitas cores.

As imagens apresentadas não auxiliam no entendimento do texto escrito. Elas possuem caráter meramente ilustrativo e as atividades propostas não levam os alunos à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto, pois em momento algum, exploram a modalidade visual, focando apenas na modalidade escrita. Portanto, retomo a análise inicial do texto, em que observo que a composição de sentidos entre a modalidade verbal e visual não se relacionam. Assim, as atividades propostas pelo LD não motivam o multiletramento e não levam os alunos à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto, enfatizando apenas a modalidade escrita.

4.3.4 Análise do Texto 4 (Ventana al español - Volume 4)

O quarto texto foi retirado da página 72 e 73 e pertence à *Unidade VI – Contra la adicción*, conforme observamos na figura 28:

Figura 28: Texto 4

Contextos

GÉNERO TEXTUAL: EL BLOG O LA BITÁCORA

El blog —o bitácora, en español— es un sitio en el que cualquier usuario puede publicar textos —de diferentes temas y formatos—, relatos personales, noticias, artículos, comentarios e incluso fotos y videos. Estos sitios suelen contener varias páginas, así que dentro del texto que se está leyendo o en el margen se encontrarán menús y enlaces para otras entradas. Son herramientas comunicativas e interactivas, puesto que los visitantes también pueden dejar sus comentarios y enviar otros textos. Algunos sirven como una especie de diario personal y otros se dedican a temas de la actualidad, ciencia, política, moda, etc. Todos, sin embargo, se actualizan constantemente.

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. Respuestas libres.

- ¿Conocen los tratamientos a los que se someten los adictos a los videojuegos? ¿Qué les parecen?
- ¿Creen que los tratamientos son los mismos para todas las adicciones?

2 Lee el siguiente texto de un blog.

¿Adictos a los videojuegos?
El trastorno y su tratamiento

[...] De entre las nuevas tecnologías susceptibles de crear adicción (televisión, teléfono móvil, Internet, ...) los videojuegos ostentan el primer puesto por número de casos, al presentarse como los productos más accesibles para los jóvenes dado el cada vez mayor auge de este sector de entretenimiento. Desde esta perspectiva no es de extrañar la apertura de numerosos centros especializados en el tratamiento de los trastornos causados por las sesiones compulsivas de juego. [...]

Por norma general, la detección de estos problemas se toma claramente complicada [...] el indicador más claro viene dado por una dificultad en el sujeto para relacionarse normalmente con su entorno. Así, una persona adicta desde el punto de vista clínico suele descuidar sus relaciones personales y laborales, piensa en jugar con videojuegos cuando no lo está haciendo, intenta terminar una sesión de juego sin verlo, se pone frente a los mandos de su máquina para evadir la tristeza o la abulia y siente a menudo u ocultar sus hábitos. Todo ello deriva en graves consecuencias como ataques de ansiedad, problemas de sueño, fracaso escolar y ansiedad como origen puede incidir en una personalidad dependiente propensa a las adicciones o en problemas de salud social, familiar y escolar que impulsen al individuo a jugar para evadir esa realidad a toda costa.

La prevención es sin duda, la mejor arma. En este sentido, las clínicas especializadas proponen actividades alternativas, especialmente a través de su círculo de amigos. Sin embargo, la situación del que ya ha caído en esta oscura red es bastante más compleja. Las técnicas de "desenganche" propias de otras adicciones son ineficaces en este caso, ya que aquí es imposible separar al adicto de su fuente de adicción (los videojuegos), algo a lo que si se recurre en el caso de drogadictos o alcohólicos.

Por ello, las terapias que han terminado siendo más efectivas son las empleadas para los adictos a la comida. Un tratamiento convencional [...] suele extenderse entre uno y dos meses, tiempo durante el cual se trata de concienciar al paciente del problema y de seleccionar a los familiares sobre la mejor manera de afrontarlo. No existe pues otra opción más que las charlas con especialistas y los esfuerzos continuados por conseguir que el afectado se interese por otras aficiones, algo extraordinariamente complejo si tenemos en cuenta que [...] muchos pacientes han perdido por completo su red social.

3 Señala la única alternativa incorrecta de acuerdo con el texto. Luego, corrígela.

- Existen más casos de adictos a los videojuegos que a las otras tecnologías, y contribuye a esa situación el éxito de la industria de ese tipo de juego.
- La adicción lleva a problemas físicos y psicológicos.
- Es extraño que, a pesar del aumento del número de adictos, todavía existan muy pocas clínicas que ofrecen tratamiento para ese problema.

No aumentado el número de adictos a los videojuegos y, consecuentemente, el de clínicas que ofrecen tratamientos.

4 Contesta las preguntas de acuerdo con el texto.

- ¿Cuál es el primer síntoma de la adicción a los videojuegos?
El primer síntoma es la dificultad para relacionarse con el entorno.
- ¿Qué tipo de tratamiento no funciona en esos casos? ¿Por qué?
Los tratamientos que no funcionan son los de desenganche realizados con otros tipos de adicción porque es mucho más difícil separar al adicto de los videojuegos.
- ¿Qué técnicos usan los especialistas para tratar el problema?
Los especialistas intentan instruir a la familia sobre cómo enfrentarlo y conversar con el paciente, a fin de concienciarlo y hacer que se interese por otras actividades.
- ¿Por qué es más difícil lograr que esos adictos busquen otras actividades?
Es más difícil porque cuando llegan a ese nivel de adicción, normalmente ya se han alejado de todos los amigos, así que no tienen compañía para hacer otras actividades.
- ¿Cuáles son los problemas en común causados por las adicciones en los dos textos de la unidad?
El adicto descuida sus relaciones personales y laborales, y pasa a tener problemas de sueño.

5 Una de las características de los textos publicados en los blogs es la presencia de enlaces. Encuentra ejemplos dentro del artículo que leiste y realiza las siguientes actividades.

- Explica cómo se puede acceder a otros textos del blog a través de esos enlaces.
Se puede clicar en las palabras "adicción", "trastornos", "pánico", "ansiedad" y "terapias" para acceder a los textos correspondientes a estos temas. Además, se puede clicar en "Otras entradas", "Enlaces útiles" y "Envíanos un artículo".
- ¿A qué área de la ciencia crees que se dedica la mayoría de los artículos publicados en ese blog?
A la Psicología.

6 Imagina que accediste a ese blog en Internet. En tu cuaderno escribe un comentario acerca del texto que leíste para incluirlo en el sitio. Respuesta libre.

¡Ahora tú!

Con la ayuda de los demás compañeros, crea un texto para un blog sobre los problemas de adicción que se han discutido en esta unidad. Ten en cuenta el público al que se dirige el sitio: jóvenes, público en general, personas que corren el riesgo de tornarse adictas, etc. Respuesta libre.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 72 e 73).

Apresenta o gênero blog que assume papel fundamental nas (inter)relações e nos modos de interação da sociedade atual e discute a temática da unidade, vício da internet e videogames. O blog é uma página na *web* que uma ou mais pessoas expõe suas opiniões sobre um determinado tema atual. Desse modo, no texto multimodal, os alunos lerão um texto de um blog que fala sobre o vício em videogames, o que possibilita maior discussão sobre a temática trabalhada na unidade. E também conhecerão as principais particularidades desse gênero que de acordo com Pinheiro (2013):

[...] deixou de ser apenas um “diário”. Passou a ser um grande canal de notícias e troca de informação. A internet assume esse papel e se torna um hábito de leitura de grande parcela da população jovem do país. Em função das ferramentas, da linguagem e do meio técnico é possível informar, comentar e interagir com outras pessoas por meio da web. (PINHEIRO, 2013, p. 217).

O blog permite diversas possibilidades de trajetórias e múltiplas sequências. Sua leitura não é linear e, assim, imagens, sons e textos se inter-relacionam em uma complexa rede de significados. Desse modo, passo agora à análise de Clusters que possibilita identificar como os recursos semióticos se inter-relacionam em uma página impressa ou da web.

4.3.4.1 Categorías analíticas da Análise de Clusters

Três *clusters* foram destacados visualmente na página 72, conforme observamos na figura 29:

Figura 29: Texto 4 – Análise de Clusters 1, 2 e 3

The image shows a page from a textbook with three main clusters highlighted by blue boxes and numbered 1, 2, and 3. Cluster 1 is 'Contextos'. Cluster 2 is 'GÉNERO TEXTUAL: EL BLOG O LA BITÁCORA' and contains a paragraph about blogs. Cluster 3 is 'En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. Respuestas libres.' and contains two questions (a and b). The page also features a screenshot of a blog post titled '¿Adictos a los videojuegos? El trastorno y su tratamiento' with various sub-clusters labeled 2a, 2b, 3a, 3b, 3b1, 3b2, 3b3, 3b4, 3b5, and 3b6. The page number 72 is visible in the bottom left corner.

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 72).

A relação funcional dos *clusters* e a interdependência dos recursos semióticos definem a trajetória de leitura, que em relação ao blog, não é linear, entretanto como o

blog está fora do seu contexto original, em um livro didático, sua leitura torna-se linear e vertical, conforme uma página impressa. Assim, o *cluster 1*, o título da seção, destaca através do ícone visual ao lado do nome, referente a um triângulo invertido, a trajetória de leitura.

No *cluster 2* os dois *subclusters* destacados apresentam o gênero que será abordado e suas características. O 2a apresenta o nome do gênero blog ou “*bitácora*”²⁵ como se fala em espanhol, que também pode se chamar *weblog*. No 2b o texto que aponta os aspectos sobre esse gênero é enquadrado e está em destaque na página, assim, evidencia sua característica comunicativa e interativa, conforme vemos no seguinte trecho: “*El blog – o bitácora, en español- es un sitio en el que cualquier usuario puede publicar textos – de diferentes temas y formatos [...]*”. A metafunção textual é identificada no *cluster 2* devido a forma como apresenta a organização textual do blog em que sua mensagem pode adaptar-se ao contexto no qual se encontra inserido e interagindo (OTTONI; LIMA, 2014).

O *cluster 3* é composto por vários *subclusters*. O 3a apresenta as questões relativas à temática do texto do blog e da unidade para os alunos responderem oralmente em grupos ou duplas. As perguntas incentivam os alunos a opinarem e expor sua visão de mundo, como comprovo por meio do trecho a seguir: “*¿Conocen los tratamientos a los que se someten los adictos a los videojuegos? ¿Qué les parecen?*”; “*¿Creen que los tratamientos son los mismos para todas las adicciones?*”. Assim, a metafunção ideacional, é evidenciada através da discussão proposta pelas perguntas, em que o aluno representa a sua realidade, podendo refletir ou criar certos conhecimentos e crenças (MEURER, 2005).

O *subcluster 3b*, com vários *sub-subclusters*, apresenta o texto de um blog e mostra sua interface, com *layout* simples, na qual é veiculado no site – *gruposico.blogspot.com*, conforme é destacado no *subcluster 3b1*. Os recursos semióticos como as letras em azul, as cores pastéis e o enquadramento definem o menu, com as palavras “*Portada/ Quiénes somos/ Contacto*”, no *subcluster 3b2*, e é relevante para a caracterização do blog. À direita, no *subcluster 3b4*, também é possível visualizar os *híperlinks* “*Otras entradas/ Enlaces útiles/ Envíanos un artículo*” de interação com o blog e o ícone visual, no *subcluster 3b5*, relativo ao tema abordado no texto. Outro

²⁵ A palavra “bitácora” vem do âmbito marítimo que se refere a um armário onde fica localizado a bússola ou GPS.

aspecto relevante é que no texto, *subcluster* 3b3, tem várias palavras destacadas, na cor azul, indicando *híperlinks*, como: “*adicción; transtornos; pánico; ansiedad; terapias*”.

Nessa mesma perspectiva de análise, na página 73 destaquei dois *clusters*. Vejamos:

Figura30: Texto 4 – Análise de Clusters 5 e 4

3 Señala la única alternativa incorrecta de acuerdo con el texto. Luego, corrígela.

a Existen más casos de adictos a los videojuegos que a las otras tecnologías, y contribuye a esa situación el éxito de la industria de ese tipo de juego.

b La adicción lleva a problemas físicos y psicológicos.

c Es extraño que, a pesar del aumento del número de adictos, todavía existan muy pocas clínicas que ofrecen tratamiento para ese problema.

Ha aumentado el número de adictos a los videojuegos y, consecuentemente, el de clínicas que ofrecen tratamientos.

4 Contesta las preguntas de acuerdo con el texto.

a ¿Cuál es el primer síntoma de la adicción a los videojuegos?
El primer síntoma es la dificultad para relacionarse con el entorno.

b ¿Qué tipo de tratamiento no funciona en esos casos? ¿Por qué?
Los tratamientos que no funcionan son los de desenganche realizados con otros tipos de adicción porque es mucho más difícil separar al adicto de los videojuegos.

c ¿Qué técnicas usan los especialistas para tratar el problema?
Los especialistas intentan instruir a la familia sobre cómo enfrentarlo y conversan con el paciente, a fin de concienciarle y hacer que se interese por otras actividades.

d ¿Por qué es más difícil lograr que esos adictos busquen otras actividades?
Es más difícil porque cuando llegan a ese nivel de adicción, normalmente ya se han alejado de todos los amigos, así que no tienen compañía para hacer otras actividades.

e ¿Cuáles son los problemas en común causados por las adicciones en los dos textos de la unidad?
El adicto descuida sus relaciones personales y laborales, y pasa a tener problemas de sueño.

5 Una de las características de los textos publicados en los *blogs* es la presencia de enlaces. Encuentra ejemplos dentro del artículo que leíste y realiza las siguientes actividades.

a Explica cómo se puede acceder a otros textos del *blog* a través de esos enlaces.
Se puede clicar en las palabras "adicción", "transtornos", "pánico", "ansiedad" y "terapias" para acceder a los textos correspondientes a estos temas. Además, se puede clicar en "Otras entradas", "Enlaces útiles" y "Envíanos un artículo".

b ¿A qué área de la ciencia crees que se dedica la mayoría de los artículos publicados en ese *blog*?
A la Psicología.

6 Imagina que accediste a ese *blog* en Internet. En tu cuaderno escribe un comentario acerca del texto que leíste para incluirlo en el sitio. *Respuesta libre.*

¡Ahora tú!

Con la ayuda de los demás compañeros, crea un texto para un *blog* sobre los problemas de adicción que se han discutido en esta unidad. Ten en cuenta el público al que se dirige el sitio: jóvenes, público en general, personas que corren el riesgo de tomarse adictas, etc. *Respuesta libre.*

setenta y tres **73**

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 72).

O *cluster 4* é composto de 4 *subclusters* referentes às questões propostas a interpretação do texto. O *subcluster 4c*, enfatiza o aspecto estrutural do blog e trabalha com os *hiperlinks* do texto, conforme verifico no trecho abaixo:

5) *Una de las características de los textos publicados en los blogs es la presencia de enlaces. Encuentra ejemplos dentro del artículo que leíste y realiza las siguientes actividades.*

a) *Explica cómo se puede acceder a otros textos del blog a través de esos enlaces.*

b) *¿A qué área de la ciencia crees que se dedica la mayoría de los artículos publicados en ese blog?*

Já o 4d coloca o aluno em contato com a língua, sugerindo que escreva um comentário para esse blog a respeito do texto lido, como no seguinte trecho: “6) *Imagina que accediste a ese blog en Internet. En tu cuaderno escribe un comentario acerca del texto que leíste para incluirlo en el sitio*”.

Na mesma forma, no *cluster 5* há uma ênfase no uso da língua e destaca em um enquadramento a proposta de escrita de um texto para um blog, segundo o trecho “[...] *crea un texto para un blog sobre los problemas de adicción [...] Ten en cuenta el público al que se dirige el sitio [...]*”. Assim, no *cluster 5* e *subcluster 4d*, observa-se o predomínio da metafunção interpessoal, pois a língua está em uso com ênfase no processo de interação social. Nesse sentido, com o objetivo de analisar a disposição dos recursos semióticos, passo agora à análise da Gramática Visual.

4.3.4.2 Categorias analíticas da Gramática Visual

Quanto à disposição dos recursos semióticos no texto multimodal, utilizo as categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006), conforme a figura 31:

Figura 31 – Texto 4: Gramática visual

Dado
Novo

↑

I
d
e
a
l

↓

↑

R
e
a
l

↓

Contextos

GÉNERO TEXTUAL: EL BLOG O LA BITÁCORA

El blog —o bitácora, en español— es un sitio en el que cualquier usuario puede publicar textos —de diferentes temas y formatos—: reseñas personales, noticias, artículos, comentarios e incluso fotos y videos. Estos sitios suelen contener varias páginas, así que dentro del texto que se está leyendo o en el margen se encuentran menús y enlaces para otras entradas. Son herramientas comunicativas e interactivas, puesto que los visitantes también pueden dejar sus comentarios y enviar otros textos. Algunos sirven como una especie de diario personal y otros se dedican a temas de la actualidad, ciencia, política, moda, etc. Todos, sin embargo, se actualizan constantemente.

1 En parejas o grupos, respondan oralmente a las siguientes preguntas. *Respuestas libres.*

a ¿Conocen los tratamientos a los que se someten los adictos a los videojuegos? ¿Qué les parecen?

b ¿Creen que los tratamientos son los mismos para todas las adicciones?

2 Lee el siguiente texto de un blog.

Portada

¿Adictos a los videojuegos?
El trastorno y su tratamiento

... De entre las nuevas tecnologías susceptibles de crear adicción (videojuegos, telefonos móviles, internet, ...), los videojuegos ofrecen el primer punto por número de casos. Se presentará como los productos más accesibles para los jóvenes dado el cada vez mayor auge de este sector de entretenimiento. Desde esa perspectiva nos de entrada la apertura de numerosos centros especializados en el tratamiento de los adictos causados por las sesiones compulsivas de juego.

Otras entradas

Enlaces útiles

Enlázame un artículo

72 setenta y dos

3 Señala la única alternativa incorrecta de acuerdo con el texto. Luego, corrígela.

a Existen más casos de adictos a los videojuegos que a las otras tecnologías, y contribuye a esa situación el éxito de la industria de ese tipo de juego.

b La adicción lleva a problemas físicos y psicológicos.

c Es extraño que, a pesar del aumento del número de adictos, todavía existan muy pocas clínicas que ofrecen tratamiento para ese problema.

No aumentó el número de adictos a los videojuegos y, consecuentemente, el de clínicas que ofrecen tratamientos.

4 Contesta las preguntas de acuerdo con el texto.

a ¿Cuál es el primer síntoma de la adicción a los videojuegos?
El primer síntoma es la dificultad para relacionarse con el entorno.

b ¿Qué tipo de tratamiento no funciona en esos casos? ¿Por qué?
Los tratamientos que se fundamentan en los de desahorro realizados con otros tipos de adicción porque es mucho más difícil separar al adicto de los videojuegos.

c ¿Qué técnicas usan los especialistas para tratar el problema?
Los especialistas intentan instaurar a la familia sobre cómo enfrentarla y conversar con el paciente, a fin de concienciarlo y hacer que se integre por otras actividades.

d ¿Por qué es más difícil lograr que esos adictos busquen otras actividades?
Es más difícil porque cuando llegan a ese nivel de adicción, normalmente ya se han alejado de todos los amigos, así que no tienen con quién hacer otras actividades.

e ¿Cuáles son los problemas en común causados por las adicciones en los dos textos de la unidad?
El adicto descuida sus relaciones personales y laborales, y pasa a tener problemas de sueño.

5 Una de las características de los textos publicados en los blogs es la presencia de enlaces. Encuentra ejemplos dentro del artículo que leíste y realiza las siguientes actividades.

a Explica cómo se puede acceder a otros textos del blog a través de esos enlaces.
Se puede clicar en las palabras "adictos", "trastorno", "síntoma", "síntomas" y "trastornos" para acceder a los textos correspondientes.

b ¿A qué área de la ciencia crees que se dedica la mayoría de los artículos publicados en ese blog?
A la Psicología.

6 Imagina que accediste a ese blog en Internet. En tu cuaderno escribe un comentario acerca del texto que leíste para incluirlo en el sitio. *Respuesta libre.*

¡Ahora tú!

Con la ayuda de los demás compañeros, crea un texto para un blog sobre los problemas de adicción que se han discutido en esta unidad. Ten en cuenta el público al que se dirige el sitio: jóvenes, público en general, personas que corren el riesgo de tornarse adictas, etc. *Respuesta libre.*

73 setenta y tres

Participantes representados: Viciados em videogames

Participantes interactivos: Alunos e professores

Fonte: Almeida e Amendola (2011, p. 71 e 72).

A categoria dos participantes representados refere-se aos viciados em videogames que é destacado no próprio título do texto “¿Adictos a los videojuegos?”. No que tange aos **participantes interactivos** são os professores e os alunos.

Quanto ao **dado e o novo**, o “dado”, na página 72, diz respeito ao que é habitual para o leitor, como o blog um gênero muito utilizado pelos adolescentes. E o “novo”, na página 73, concerne ao que não se conhece, ou seja, além da interpretação do texto a proposta de se escrever um texto sobre vício para um blog, como podemos observar “*crea un texto para un blog sobre los problemas de adicción [...]*”.

Com relação à categoria do **ideal e real** destaca-se no aspecto superior, na página 72, o **ideal**, em que estão evidenciadas as características do blog trazendo informações gerais sobre o gênero. Já na parte inferior destaca-se, o **real**, na qual o blog é apresentado conforme sua composição gráfico-visual.

A respeito da **projeção e saliência**, vale salientar que os ícones visuais se destacam em primeiro plano, devido à lógica organizacional do gênero estudado. Na página 73, destaca-se em um enquadramento a atividade de produção de texto.

4.3.4.3 Categorías analíticas da Ressemiotização

Segundo Iedema (2003, p. 6, tradução nossa) a “Internet é subjacente à nova ênfase no interesse e na complexidade multisemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor²⁶”. Ela como recurso semiótico possui características peculiares que delinea novas práticas, redefine comportamentos e ressemiotiza significados. Desse modo, o texto original ressemiotizado no LD, encontra-se em um blog de um grupo de psicologia, que publica textos relacionados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar. Vejamos:

Figura 32- Blog no contexto original

Votos até o momento: 0
Enquete encerrada

más blogs de magisterio de educación física

- Albomago
- Alkarreños
- Florechillas del campo
- Gojadarca
- Grupo Side
- Los Espartanos
- Magister EF
- Magisterio de Educación Física
- Psicología de las fieras
- Psicología del desarrollo
- Psicología grupo

¿qué os parece nuestro blog?

Muy bueno	0 (0%)
Bueno	0 (0%)
Regular	0 (0%)
Malo	0 (0%)

Votos até o momento: 0

martes, 8 de enero de 2008

¿Adictos a los videojuegos?

El trastorno y su tratamiento

Fue Joseph Weizenbaum el primero en referirse a los aficionados a los ordenadores como víctimas de un trastorno allá por 1969. Como ya se ha visto, esta visión demonizada de la tecnología y sus nefastas consecuencias psicológicas parece ser rechazada por la mayoría de expertos, sin embargo; ¿qué ocurre cuando alguien, aún de manera excepcional, padece dichas consecuencias?, ¿existe hoy por hoy algún efectivo tratamiento o vía de prevención frente a éstas “tecnoadicciones”?

De entre las nuevas tecnologías susceptibles de crear adicción (televisión, teléfono móvil, Internet...), los videojuegos ostentan el primer puesto por número de casos, al presentarse como los productos más accesibles para los jóvenes dado el cada vez mayor auge de este sector de entretenimiento. Desde esta perspectiva no es de extrañar la apertura de numerosos centros especializados en el tratamiento de los trastornos causados por las sesiones compulsivas de juego. Uno de ellos ya ha sido mencionado previamente, se trata del Smith and Jones Addiction Consultants, único en toda Europa y de gran repercusión mediática. No obstante, también encontramos este tipo de clínicas en nuestro país (**Centro de Psicología Bilbao**), lo que nos deja una buena muestra de la cada vez mayor concienciación existente al respecto.

Por norma general, la detección de estos problemas se torna ciertamente

Fonte: www.gruposico.blogspot.com

A lógica organizacional do blog não é linear e possibilita acessar vários *links* e *hiperlinks* com outros conteúdos/semioses e outros blogs. A função comunicativa de discutir temas sobre psicologia propõe debates interativos, visto que o visitante pode

²⁶ The Internet underlies the new emphasis on the interest and the multisemiotic complexity of the representations we make and see around us.

deixar seu comentário e enviar outros textos. Os textos publicados definem este blog como um recurso semiótico de uso específico, pois traça claramente o perfil de seu usuário.

No contexto original, o segundo plano do blog é escuro e um pouco confuso, pois há grande quantidade de texto (letras em tamanho pequeno) o que afeta negativamente a navegabilidade do usuário. Já no LD, o segundo plano do blog é mais claro com cores pastéis, mais organizado e mais atrativo para seus leitores/*viewers*, evidenciando todos os recursos semióticos que compõe um blog. Nesse sentido, o texto no LD tem função pedagogicamente orientada, pois tem o propósito de apresentar o gênero em questão, com uma leitura linear.

Portanto, significados foram transmutados de contexto para contexto, o que “mostra a natureza dinâmica da comunicação na sociedade contemporânea, em que experimentamos diferentes modos de significar o mundo” (FERRAZ, 2011, p. 108). Desse modo, a análise do texto multimodal, por meio das categorias aplicadas, torna possível observar que há uma interação entre as modalidades verbal e visual, e que elas são intencionadas pelo LD, com o propósito de apresentar a lógica organizacional do blog aos alunos.

4.3.5 Análise do Texto 5 (Español Único)

O último texto foi extraído da página 20 e 21 e pertence à Unidade III – *Nuestras viviendas*. O gênero apresentado é um anúncio classificado, conforme observamos na figura 33:

Figura 33: Nuestras Viviendas

LECCIÓN 3

3 NUESTRAS VIVIENDAS

CONTEXTO

Prelectura (VER OÍDA) Profesora! estimule al alumno a observar con detenimiento las características de los diferentes tipos de casas y a intercambiar datos con un compañero.

Observa las imágenes y conversa con un compañero. Respuestas personales.

- ¿Vivirías en alguna de las casas de las fotos? Explica por qué sí o por qué no.
- ¿Cómo debe ser la vivienda ideal para ti?

<input type="checkbox"/> Ordenada y pequeña.	<input type="checkbox"/> Confortable para invitar a los amigos.
<input type="checkbox"/> Espaciosa y llena de muebles.	<input type="checkbox"/> Ninguna de las opciones.
- ¿Conoces otros tipos de viviendas? Coméntalos con un compañero. Respuestas personales.
- Alrededor del mundo hay muchos tipos distintos de viviendas. ¿Por cuál motivo? Respuesta posible: Las casas pueden ser diferentes a causa de la geografía de la región, del clima, de las condiciones socioeconómicas, etc.
- Clasifica las viviendas de las imágenes en:

viviendas dentro de centros urbanos	viviendas fuera de centros urbanos
<input type="checkbox"/> Casa colonial, edificio.	<input type="checkbox"/> Casa indígena, casa barro, palafito, iglú.








20

LECCIÓN 3

Lectura

Lee este anuncio de una inmobiliaria chilena. Luego contesta las actividades de la página siguiente.

CONDOMINIOS En lo mejor de La Florida, viva seguro...

TARRAGONA Consiga toda la seguridad y calidad que está buscando en su nueva casa, su inversión bien respaldada con una construcción sólida y además todo para que su familia viva confortablemente, en un barrio tranquilo, cerca de todo. Consulte.




Casas en Condominio

UBICACIÓN, ESTILO, ESPACIO Y SEGURIDAD

Características

- Casas con 105 m² en 2 pisos y 127 m² en 3 pisos.
- Desde 3 dormitorios y sala de estar o cuarto dormitorio opcional.
- Terrenos de 115 m² promedio.
- Cocina amoblada y equipada.
- Closets, excelentes terminaciones.
- Aislación térmica y acústica de última generación.
- Alarma.
- Estufas murales.
- Patio con acceso adicional desde el living.
- Terraza, barbacoa, logia y jardín incluidos.
- Acceso controlado y citofonía.
- Amplios estacionamientos.
- Urbanización subterránea.
- Áreas verdes de uso común.
- Piscina y juegos infantiles.

Consulte las ofertas en nuestro salón de ventas.
ventas@tarragonachile.cl

Inmobiliaria Tarragona S.A. | Rosario Sur 91 of. 204 | teléfono: 224 9902 | Las Condes | Santiago

Disponibles en: www.tarragonachile.cl

TOMA NOTA

Los **anuncios clasificados** son avisos que se publican en los medios de comunicación para comprar, vender, alquilar algo o para publicitar un servicio. Se llaman "clasificados" porque se ordenan según la categoría a que pertenecen y dentro de ella, por orden alfabético. De modo general, son breves, concisos y enfatizan determinados términos que pueden despertar el interés del lector con intención persuasiva.

21

Fonte: Baptista (2011, p. 20-21).

4.3.5.2 Categorías analíticas da Análise de Clusters

Destaquei cinco *clusters* com potencialidades de significação presentes na lição. Eles são interdependentes e há relação funcional que define a trajetória de leitura e permite múltiplas articulações na construção do sentido. Vejamos as figuras 34 e 35:

Figura 34 - Análise dos *clusters* 1, 2 e 3

LECCIÓN **3** **1** NUESTRAS VIVIENDAS

CONTEXTO **2**

Prelectura → **2a**

Observa las imágenes y conversa con un compañero. → **2b**

1 ¿Vivirías en alguna de las casas de las fotos? Explica por qué sí o por qué no. → **2b1**

2 ¿Cómo debe ser la vivienda ideal para ti? → **2b2**

Ordenada y pequeña. Confortable para invitar a los amigos.
 Espaciosa y llena de muebles. Ninguna de las opciones.

3 ¿Conoces otros tipos de viviendas? Coméntalos con un compañero. → **2b3**

4 Alrededor del mundo hay muchos tipos distintos de viviendas. ¿Por cuál motivo? → **2b4**

5 Clasifica las viviendas de las imágenes en:

viviendas dentro de centros urbanos	viviendas fuera de centros urbanos

→ **2b5**

3

Iglú. **3a**

Casa barco. **3b**

Casa indígena. **3c**

Edificio. **3d**

Casa colonial. **3f**

Palafito. **3e**

20 veinte

Fonte: Baptista (2011, p. 20).

O *cluster* 1 refere-se ao título do capítulo “*Nuestras Viviendas*”, que está em uma posição centralizada na parte superior, em letras maiúsculas, destacadas no primeiro plano.

O *cluster 2* é composto por vários *subclusters* e refere-se ao contexto, que tem como objetivo preparar os alunos para a leitura do texto base. Os *subclusters* são perguntas essenciais para as reflexões sobre “casas” que conduzirão às atividades de compreensão e interpretação textual. Nas perguntas 1 a 4 evidencia-se a metafunção interpessoal que refere-se ao “significado do ponto de vista de sua função no processo de interação social, da língua como ação” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 57). Perguntas como “¿Vivirías en alguna de las casas de las fotos?; ¿Cómo debe ser la vivienda ideal para ti?” permite o aluno usar a língua e expressar sua opinião conforme seu contexto. No *subcluster 2b5* referente à questão 5 destaca-se a metafunção ideacional de “representação da experiência, um modo de refletir a “realidade” na língua” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 57), que permite o aluno expressar suas percepções de mundo em relação as casas dentro e fora de centros urbanos. Estão diretamente relacionados com as imagens do *cluster 3* e proporcionam leitura interativa com o propósito de estimular o usuário/ *viewer* a ativar os conhecimentos prévios.

Os componentes do *cluster 3* são definidos por meio de ícones visuais, ou seja, imagens relativas aos diferentes tipos de casas dentro e fora dos centros urbanos. Elas são grandes, possuem cores vibrantes e naturais, contem fotografias. Nesse sentido, que qualquer imagem não só representa o mundo (abstratas ou concretas), mas também desempenha um papel em algum tipo de interação e, com ou sem modalidade escrita, constitui uma espécie reconhecível de texto (JEWITT; OYAMA, 2007 apud KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Na figura 35 apresento os *clusters 4* e *5*, apresentados na página 21. Vejamos:

Figura 35- Análise dos *clusters* 4 e 5

LECCIÓN 3

Lectura 4

Lee este anuncio de una inmobiliaria chilena. Luego contesta las actividades de la página siguiente. 4a

CONDOMINIOS En lo mejor de La Florida, viva seguro... 4a1

TARRAGONA Consiga toda la seguridad y calidad que está buscando en su nueva casa, su inversión bien resguardada con una construcción sólida y además todo para que su familia viva confiadamente, en un barrio tranquilo, cerca de todo. Consultenos. 4a2

 4a3

 4a4

 4a5

 4a6

 4a7

Casas en Condominio
UBICACIÓN, ESTILO, ESPACIO Y SEGURIDAD

Características

- Casas con 105 m² en 2 pisos y 127 m² en 3 pisos.
- Desde 3 dormitorios y sala de estar o cuarto dormitorio opcional.
- Terrenos de 115 m² promedio.
- Cocina amoblada y equipada.
- Clósets, excelentes terminaciones.
- Aislación térmica y acústica de última generación.
- Alarma.
- Estufas murales.
- Patio con acceso adicional desde el living.
- Terraza, barbacoa, logia y jardín incluidos.
- Acceso controlado y citofonía.
- Amplios estacionamientos.
- Urbanización subterránea.
- Áreas verdes de uso común.
- Piscina y juegos infantiles.

Consulte las ofertas en nuestro salón de ventas.
ventas@tarragonachile.cl 4a8

Inmobiliaria Tarragona S.A. | Rosario Sur 91 of. 204 | teléfono: 224 9902 | Las Condes | Santiago 4a9

Disponible en: www.tarragonachile.cl 4a10

TOMA NOTA 5

Los **anuncios clasificados** son avisos que se publican en los medios de comunicación para comprar, vender, alquilar algo o para publicitar un servicio. Se llaman "clasificados" porque se ordenan según la categoría a que pertenecen y, dentro de ella, por orden alfabético. De modo general, son breves, concisos y enfatizan determinados términos que pueden despertar el interés del lector con intención persuasiva.

veintiuno 21

Fonte: Baptista, 2011, p. 21.

O *cluster* 4 com vários *subclusters* expõe o texto base, anúncio de imobiliária chilena. O anúncio revela-se colorido e atraente. Observamos nele a interação entre texto e imagem. E no *cluster* 5 há enquadramento com texto explicativo sobre o que são

os anúncios classificados e qual a sua função social. Em ambos os *clusters* a metafunção textual é evidenciada, pois os aspectos funcionais como a semântica, diagramação do texto, estrutura e finalidade do gênero é exposta para o aluno.

Portanto, com essa análise de *Clusters*, observei a interação dos recursos semióticos, que Kress e van Leeuwen (1996) afirmam haver entre a semiose verbal e a não verbal, ou seja, há combinação de diferentes recursos semióticos advindos de duas modalidades para construir significado.

Outro aspecto que observei, em relação ao anúncio classificado, apresentado na lição foi a sua ressemiotização no LD para atender uma função pedagógica, segundo a análise da próxima seção.

4.3.5.1 Categorías analíticas da Gramática Visual

Elenco a seguir as categorías analíticas aplicadas nesta análise, da Gramática Visual, propostas por Kress e van Leeuwen (2006). Como na figura 36:



Fonte: Baptista (2011, p. 20-21).

A categoria dos **participantes** apresenta como participantes representados os diferentes tipos de casas dentro e fora de centros urbanos, na página 20 e as casas de um condomínio chileno, na página 21, pois são aqueles que se encontram dentro dos textos, verbais ou visuais. E os participantes interativos, os receptores (leitores/*viewers*) a quem a composição multimodal do LD é dirigida, professores e os alunos.

É importante ressaltar a relação da categoria do **dado e do novo** na lógica organizacional, em que, na página 20, à esquerda, apresenta o “dado”, ou seja, informações que os alunos já conhecem em relação aos diferentes tipos de casas, e na página 21, à direita, o “novo” é apresentado com informações novas sobre os anúncios classificados.

No que diz respeito à categoria do **ideal e real**, podemos observar na figura 36 que a parte superior do anúncio revela o ideal, ou seja, o desejável, o fantástico por meio das imagens ilustrativas de casas, ao passo que a parte inferior, o real, refere-se aos recursos semióticos da escrita, na qual são apresentadas informações e características mais detalhadas e realistas sobre as casas no condomínio.

Evidencia-se na fig. 36 que a categoria da **projeção e saliência** apresenta em primeiro plano o título do capítulo “*Nuestras Viviendas*”, devido a sua centralidade na parte superior da página, com cores e letras destacadas. Ainda, na página 20, em segundo plano, é possível visualizar também, com muitas cores, as imagens dos diferentes tipos de casas. Na página 21, destaca-se em primeiro plano o anúncio classificado, com intuito de chamar a atenção dos leitores/*viewers*.

A seguir, analisei a mesma lição na perspectiva da Ressemiotização.

4.3.5.3 Categorias analíticas da Ressemiotização

Conforme reconstrói significados de um contexto para outro a ressemiotização produz sentidos, e, esses sentidos construídos se revestem de caráter ideológico. Para isso, a perspectiva de historicização dos significados será adotada nessa análise, relacionando os textos no contexto de origem bem como no contexto onde foram ressemiotizados, neste último caso, no LD. Vejamos nas Fig. 37 e 38:


Figura 37 – Contexto original

CONDominio Jose de Morri: x
www.tarragonachile.cl/Tarragona.html

TARRAGONA
INMOBILIARIA


HOME ▾ NUESTRA EMPRESA ▾ NUEVOS PROYECTOS ▾ PROYECTOS REALIZADOS ▾ CONTACTO

CONDominio TARRAGONA – 100% VENDIDO



Condominio de 20 casas construidas los años 2008 y 2009 en calle Diagonal Santa Irene 2792 comuna de La Florida, Santiago.

Características:
 Construcción sólida en 2 y 3 pisos.
 Aislación térmica y acústica.
 Casas de 105 mts2 en 2 pisos y de 127 mts2 en 3 pisos.
 Terrenos de 115 mts2 promedio.
 3 dormitorios y sala de estar (o cuarto dormitorio opcional).



Fonte: www.tarragonachile.cl

O texto original é um anúncio classificado, publicado no site www.tarragonachile.cl, localizado no link “*proyectos realizados*” e no hiperlink “*Condominio Tarragona*” desse site, que traz anúncios de diversos projetos imobiliários. O texto do LD é intitulado “*Casas en Condominio*”, sendo seu título original “*Condominio Tarragona- 100% vendido*”, disponível no site da imobiliária chilena Tarragona.

Como o texto original foi veiculado em um site imobiliário, o propósito é de divulgar o condomínio Tarragona e suas características, ressaltando que já foram vendidas 100 % das casas. Conforme observamos na figura 5:

Figura 38 – Anúncio no contexto original



Fonte: www.tarragonachile.cl

A função comunicativa de divulgar os dados relevantes sobre produtos ou serviços para pessoas interessadas em comprar ou alugar (participantes interativos) parece ser a principal, sendo que o anúncio é, ainda, reforçado por apenas uma fotografia colorida que mostra o estilo de casas do condomínio e um mapa com a localização. Sua leitura não é linear, pois por estar em um site a possibilidade de acessar outros conteúdos/semioses e a abertura de *links* e *hiperlinks* é infinita.

No contexto original o anúncio classificado é objetivo, pontual e conciso, possui a mesma praticidade de seus leitores/*viewers* que, dificilmente, lerão esses textos caso não estejam necessitando comprar uma casa. Já no LD, o texto tem função pedagogicamente orientada, e é mais atrativo para seus leitores/*viewers*. Objetiva apresentar o gênero anúncio e, por isso evidencia o assunto, o anunciante, a descrição do objeto, o contato, e as informações complementares.

No texto do LD, o anúncio apresentado na página 41, a leitura é linear e evidencia-se que há mais semioses presentes do que no seu suporte original, como por exemplo, as cores (vermelho e laranja), várias imagens que mostram detalhadamente as casas por dentro, a disposição dos elementos, o enquadramento, a moldura, primeiro e segundo plano, tamanho e forma das letras.

Essas semióticas (e não outras) são mobilizadas no LD para atrair a atenção dos participantes interativos (leitores/*viewers*), os alunos, diferentemente do texto original

que são compradores de imóveis. Desse modo, observa-se que significados mudam de contexto para contexto.

O foco desta seção é na leitura e no gênero, e nas páginas subsequentes que terão propostas de atividades de interpretação e escrita. Então, os aspectos visuais do anúncio também possibilitam uma discussão inicial sobre o gênero a ser estudado, despertando um leitor crítico e aproximando-o a situações concretas de leitura e escrita.

A análise desses aspectos composicionais do texto em relação à página do LD ressalta as dimensões materiais, e sua visão alternativa favorece a lógica sócio-processual que rege como materiais significados mutuamente transformam um ao outro. (IEDEMA, 2003).

4.4 Reflexões sobre os textos analisados: perspectiva dos multiletramentos

A multimodalidade ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas, elas refletem as várias mudanças decorrentes do mundo globalizado. Assim, a modalidade imagética atua ao lado da modalidade escrita, pois tem forte carga semântica e simbólica, o que proporciona uma leitura em conjunto com todos os outros modos semióticos do texto. Para Kress e van Leeuwen (2006) a modalidade visual e verbal são fundamentalmente distintas em suas possibilidades de representação do mundo, e mesmo diversas em relação à estrutura de composição, são complementares, visto que o visual contribui para a composição textual.

Atualmente é necessário tratar dos diversos recursos semióticos que compõem um texto multimodal, uma vez que, com as mudanças dos textos da contemporaneidade, exigem-se novas práticas de letramentos agregadas às competências de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, o conceito de multiletramentos é mais pertinente para esse contexto, pois aponta para a multiplicidade cultural e semiótica dos textos (ROJO, 2012). Assim, as análises permitem reflexões sobre o texto multimodal no LD de Língua Espanhola, demonstrando as peculiaridades inerentes à composição semiótica e a importância dos multiletramentos que levam o aluno à leitura crítica e ultrapassam o ensino de leitura apenas de textos verbais.

No decorrer das análises dos textos multimodais, percebi que são necessárias mais atividades que estimulem o multiletramento, enfatizando a composição da

linguagem verbal e não verbal, que envolva várias combinações de recursos semióticos, com importante função comunicativa. Outro aspecto, é que o aluno precisa ser visto como o nativo digital que é:

Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais, [...], chegaram online. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias. [...] os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conheceram nenhum modo de vida diferente. [...] Os nativos digitais são extremamente criativos [...] percebem que a informação é maleável, algo que pode controlar e reconfigurar de maneiras novas e interessantes. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 11-16).

Essas habilidades deveriam ser mais exploradas no contexto escolar, o que possibilitaria o desenvolvimento de multiletramentos com destaque na cultura participativa/colaborativa e crítica, modificando as práticas discursivas, inclusive as de leitura e de escrita. Assim, com o intuito de responder às perguntas de pesquisa propostas nesta pesquisa foi necessária a aplicação de uma triangulação teórica que abrangesse os diversos modos semióticos, o que foi possível por meio: da análise de Clusters de Baldry e Thibault (2006); da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e da Ressemiotização de Iedema (2003).

Segundo as análises realizadas neste capítulo, com base na multimodalidade, pude observar que há nos textos uma interação entre a modalidade verbal e não verbal, no entanto apenas dois textos apresentam nas atividades propostas ênfase também na modalidade visual, e os outros três textos têm como foco apenas a modalidade escrita. Segundo Rojo (2013):

[...] as raízes das práticas escolares de letramento sedimentadas que vemos em nossas escolas e nos materiais didáticos: neles, as propostas ligadas aos letramentos não minimizaram seu caráter normalizador, regulador e objetivamente de *forma social escritural* (Lahire, 1993) por excelência. Na abordagem da leitura e da produção de textos escritos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal [...]. (ROJO, 2013, p. 16).

Ao texto pós-moderno, como ressaltado anteriormente, acresce-se a necessidade de usar uma abordagem de leitura e de escrita que contemple todos os modos semióticos para ir além da modalidade verbal.

Nos textos multimodais do livro *Ventana 1 e Español Único*, que apresentam, respectivamente, os gêneros tirinha e anúncio classificado, levam os leitores/*viewers* a realizar leitura dos diferentes modos semióticos que compõem o sentido dos textos. A

tirinha propicia o desenvolvimento da capacidade do aluno de lidar com as múltiplas linguagens. E o anúncio classificado leva a construção de sentido dos diversos recursos semióticos.

Nos textos multimodais dos livros *Ventana 2* e *4*, cujos gêneros trabalhados são o guia de viagem e o blog, pude constatar que existe uma interação entre o texto escrito e a imagem, como comprova a análise, mas em momento algum a modalidade não verbal é discutida nas atividades propostas como produtora de sentido no texto. Em continuidade, na análise do livro *Ventana 3*, no texto multimodal que apresenta o gênero fábula, percebo que não há essa interação entre o verbal e o não verbal, a modalidade visual é apenas ilustrativa e não produz significados. Observei, ainda, que as atividades utilizam, muitas vezes, o gênero discursivo, como único fator na produção de sentidos, no entanto, este deve ser considerado como mais um fator entre vários produtores de sentido.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 5) “é possível confiar somente na linguagem escrita, se desejamos entender a operação de poder nos objetos que chamamos de textos?”. Os recursos semióticos podem ser utilizados de diferentes formas e podem levar à construção de sentidos distintos, tendo em vista o gênero, o suporte que integram, e a modalidade verbal e não verbal. Portanto, é importante que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o professor esteja atento a esses fenômenos, objetivando os multiletramentos dos alunos. Dessa maneira, apresentadas as reflexões dos textos analisados, passo às considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ELE em escolas regulares de EF e EM no Brasil é muito importante, e se faz necessário um estudo sistematizado sobre a composição multimodal de LD, uma vez que nele se encontram as escolhas do que se julga pertinente para o ensino de língua. É nesse contexto que se faz necessário um estudo, uma vez que nele se encontram as escolhas do que se julga pertinente para o ensino de língua estrangeira. Desse modo, as análises permitem uma reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais no LD, demonstrando as peculiaridades tanto inerentes ao gênero, como de composição semiótica, com vistas ao multiletramento, à reflexividade crítica sobre a formação de sentidos nos textos e como eles podem ser melhores trabalhados quando se conhece as potencialidades de significação de diferentes semioses.

Em minha pesquisa, busquei analisar textos multimodais que levassem em conta a composição verbal e não verbal, por acreditar que a constituição de sentidos entre essas modalidades poderia evidenciar como os textos multimodais estão inseridos no LD de espanhol, como são ressemiotizados e como podem contribuir para o ensino dessa língua.

Na introdução, contextualizei a pesquisa e apresentei meus objetivos e questões norteadoras. No primeiro capítulo, expus a primeira parte do referencial teórico em que apresentei as reflexões iniciais que nortearam esta dissertação, como algumas considerações sobre a consolidação da língua espanhola no Brasil e a importância do LD para o ensino-aprendizagem de línguas. No segundo capítulo, segunda parte dos estudos teóricos, apresentei a Teoria da Multimodalidade e o arcabouço teórico em que se sustentam as análises.

No terceiro capítulo, defini o método qualitativo seguido na pesquisa e descrevi os procedimentos metodológicos adotados e as categorias analíticas utilizadas. Desse modo, no quarto capítulo, com intuito de analisar os textos multimodais selecionados, apliquei a teoria e a metodologia apresentadas nesta dissertação, o que me propiciou responder às questões norteadoras da pesquisa.

No intuito de tecer considerações finais consistentes sobre o estudo desenvolvido, retomo as três questões de pesquisa inicialmente propostas, para apresentar as respostas as quais as análises me conduziram.

a) Como estão inseridos os textos multimodais nos LD de Língua Espanhola, do EF e EM?

Conforme Kress e van Leeuwen (1996), o texto multimodal combina em sua estrutura mais de um código semiótico, desse modo, segundo as análises realizadas, constatei que todos os textos do *corpus* são compostos pela modalidade verbal e não verbal e que esses textos multimodais possuem recursos semióticos que se inter-relacionam e são marcados pelas potencialidades de significação advindas de cores, letras, *layouts* criativos e imagens.

Assim, em resposta à primeira questão de pesquisa e com base na análise, os textos multimodais, inseridos no LD de ELE, encontram-se na seção de leitura e auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita. Constatei que todos os textos são adaptados, pois não são reproduzidos na íntegra, exceto o texto 1 que é composto por uma página impressa e nele estão duas tiras cômicas: uma do Gaturro e outra da Mafalda.

Os textos são ressemiotizados e os recursos semióticos de diferentes modalidades são utilizados nas propostas pedagógicas de alguns, em que evidenciei a produção escrita proposta, apenas o texto multimodal do livro *Ventana 2* (guia turístico), que enfatiza o não verbal, e estimula o uso de imagens, conforme o seguinte trecho: “*Puedes incluir fotografías, dibujos, mapas, etc*”. Já nas atividades propostas de leitura, nem todos os textos levam o aluno à interpretação das linguagens verbal e não verbal, e direcionam a leitura apenas para o aspecto verbal.

Então, há uma divisão entre os textos que compõem meu *corpus* de pesquisa, com base nos critérios da multimodalidade. Há dois grupos, em que dois textos apresentam nas atividades propostas uma interação entre a modalidade verbal e não verbal, e há três textos que compõem o segundo grupo com foco apenas na modalidade verbal. A fim de elucidar esses dados, apresento um quadro resumo com os dois grupos:

Quadro 8 – Síntese das propostas de atividades no LD

Propostas de atividades de acordo com o enfoque modal				
Modalidades Verbal e Não Verbal		Modalidade Verbal		
Ventana 1- (tirinha)	Español Único - (anúncio classificado)	Ventana 2 - (guia turístico)	Ventana 3 - (fábula)	Ventana 4 - (blog)
<p>- Pergunta em uma das questões o que é mais importante, o texto ou a imagem;</p> <p>-Pede para os alunos observarem as imagens, bem como o comportamento e as expressões faciais dos personagens;</p> <p>- Propõe que o aluno extraia das tiras os recursos que expressam pensamento e palavras que imitam som.</p>	<p>- Pede para os alunos observarem as imagens de casas e conversar com um colega sobre estas, estimulando a visão crítica em relação a diferentes tipos de casas;</p> <p>- Pergunta se o aluno viveria em algumas das casas das fotos;</p> <p>-Pede para classificar as casas das imagens.</p>	<p>- Pede para o aluno ler o texto escrito extraído de um guia de viagem ignorando o suporte em que está o guia, o mapa de localização da cidade turística e a imagem;</p> <p>- Pede para os alunos compararem o guia turístico com outro texto trabalhado anteriormente, enfatizando apenas os aspectos linguísticos.</p>	<p>- Solicita que os alunos leiam a fábula, desprezando as imagens que recontam a história, deixando-as apenas como ilustração;</p> <p>- Trabalha somente com questões interpretativas, focadas na modalidade verbal;</p> <p>- Enfatiza a estrutura do gênero fábula, com a narrativa curta, os personagens que são animais, e a moral.</p>	<p>- Solicita aos alunos a leitura do gênero blog, desprezando todas as potencialidades de significação deste, como o suporte original, a lógica organizacional, as cores, os <i>hiperlinks</i>, entre outros;</p> <p>- Apresenta questões interpretativas focadas na modalidade verbal;</p> <p>-Enfatiza a estrutura do gênero, o tema do texto que pode ser variado e a interação que o gênero discursivo promove.</p>

Fonte: Resultado da pesquisa.

Nesse quadro, é possível identificar como as propostas pedagógicas dos textos multimodais selecionados estão inseridas no LD de espanhol, evidenciadas por meio das

categorias analíticas propostas por Kress e van Leeuwen (2006) e Baldry e Thibault (2006). Do exposto, é possível afirmar que as atividades propostas pelo LD, precisam contemplar mais a modalidade não verbal, pois “é importante proporcionar ao aluno domínio crítico necessário dos vários modos semióticos que o cercam” (FERRAZ, 2007, p. 119).

Passo agora para a resposta da segunda pergunta de pesquisa:

b) Como esses textos são ressemiotizados ao serem transferidos de suporte?

A ressemiotização é um termo introduzido para destacar a importância da semiótica não apenas com o foco na modalidade escrita, mas em outras modalidades tais como imagem, música, gesto, dentre outras (IEDEMA, 2003). Desse modo, a natureza desse processo define a complexidade semiótica das representações de um contexto para outro.

A análise da ressemiotização demonstrou que a função comunicativa dos textos muda conforme seu contexto, a leitura pode ser linear ou não, o texto quando passa do contexto original para o LD tem função pedagogicamente orientada, e é mais atrativo para seus leitores/*viewers*, assim, os significados mudam de contexto para contexto, conforme o quadro síntese abaixo:

Quadro 9 – Síntese do processo de ressemiotização de textos em LD

Contexto original	Contexto ressemiotizado
<p>Ventana 1- (tirinha)</p>	<p>- Publicadas, respectivamente nos sites http://www.gaturro.com/ e http://docplayer.es/64138-Mafalda-2-mafalda-papa.html.</p> <p>- O site oficial é um espaço de interação e é atraente aos olhos dos usuários;</p> <p>-A trajetória de leitura não é linear por se tratar de uma página de internet;</p> <p>-A tirinha da Mafalda encontra-se em um livro digital temático.</p>
<p>Ventana 2- (guia turístico)</p>	<p>- Site de busca relacionado a viagens, denominado www.torremolinos.costasur.com;</p> <p>- A função comunicativa é de divulgar informações relevantes sobre viagens;</p> <p>- Não há imagens relativas à cidade turística, o <i>layout</i> é simples, composto apenas da cor azul e branca, o site é objetivo com <i>hiperlinks</i> que levam os usuários/ <i>viewers</i> as informações necessárias para a viagem como transporte e alimentação, e ainda um pequeno texto informativo sobre o lugar pesquisado;</p> <p>-A trajetória de leitura não é linear, por se tratar de uma página de internet.</p>

Ventana 3- (fábula)	<ul style="list-style-type: none"> - Publicado no livro “<i>Las mejores fábulas</i>” da editora Pehuén, publicado em 2001; - A trajetória de leitura do livro literário é linear por se tratar de um livro digital; - A fábula segue seu propósito comunicativo como uma composição literária. 	<ul style="list-style-type: none"> - O LD procurou ilustrar os participantes do texto verbal, com o propósito de fazer uma representação das personagens do texto; - A trajetória de leitura também é linear por se tratar de uma página impressa, mas o leitor (participante interativo) não é mais o mesmo da obra literária original; - O texto tem uma proposta pedagógica, por isso apresenta imagens (de caráter ilustrativo) e objetiva apresentar o gênero literário fábula.
Ventana 4 (blog)	<ul style="list-style-type: none"> - Encontra-se no blog www.gruposico.blogspot.com; - A lógica organizacional do blog não é linear e possibilita acessar vários <i>links</i> e <i>hiperlinks</i>; - A função comunicativa é discutir temas sobre psicologia, propondo debates interativos; - O segundo plano do blog é escuro e um pouco confuso, as letras em tamanho pequeno e há grande quantidade de texto o que afeta negativamente a navegabilidade do usuário. 	<ul style="list-style-type: none"> - O segundo plano do blog é mais claro com cores pastéis, mais organizado e mais atrativo para seus leitores/<i>viewers</i>, evidenciando todos os recursos semióticos que compõe o blog; -A leitura é linear por se tratar de uma página impressa; - O texto no LD tem função pedagogicamente orientada, pois tem o propósito de apresentar o gênero em questão.
Español Único (anúncio classifica- do)	<ul style="list-style-type: none"> - Publicado no site www.tarragonachile.cl; - A função comunicativa é divulgar os dados relevantes sobre produtos ou serviços para pessoas interessadas, por isso o texto é objetivo e conciso; - O <i>layout</i> é simples composto por uma fotografia e um mapa com a localização do condomínio; - Sua leitura não é linear por se tratar de uma página de internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto tem função pedagogicamente orientada, e é mais atrativo para seus leitores/<i>viewers</i>, com muitas imagens e cores fortes como vermelho e laranja; - Objetiva apresentar o gênero anúncio e sua leitura é linear por se tratar de uma página impressa; - Há mais semioses presentes do que no seu suporte original, como cores, imagens, além da nova disposição dos elementos; - O foco desta seção é na leitura e no gênero.

Do exposto, constatei que a produção de significados muda quando o texto desloca-se do seu contexto original para o contexto do LD que tem função pedagogicamente orientada, em que os aspectos visuais possibilitam uma discussão inicial sobre o gênero a ser estudado, despertando um leitor crítico e aproximando-o a situações concretas de leitura e escrita.

Essa constatação me levou a terceira e última pergunta de pesquisa:

c) Como levar em conta o entendimento da lógica organizacional de textos multimodais visando ao multiletramento na língua alvo?

A lógica organizacional do LD pode ser fator determinante para o desenvolvimento de competências e habilidades na língua alvo. Essa análise revelou que as propostas pedagógicas para os textos multimodais não favorecem ou possibilitam leitura de todos os recursos semióticos presentes nos textos. A maioria das atividades de leitura e de produção de texto, como ressaltado anteriormente, é restrita a modalidade verbal e proporciona pouca atuação crítica e cidadã dos alunos.

O enfoque multimodal visa a transpor o ensino relacionado apenas à modalidade verbal, e concentra-se na textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura (VIEIRA, 2007). Atualmente, os LD têm se preocupado mais com os aspectos visuais e apresentam além da linguagem verbal uma infinidade de recursos semióticos com muitas potencialidades de significação. Desse modo, observo que não há uma tendência monomodal nos textos multimodais analisados e em seus respectivos LD.

A lógica organizacional do material analisado possibilita abordagem multimodal de ensino, pois os recursos semióticos utilizados podem levar o aluno à construção de sentidos diferentes, tendo em vista o gênero e o suporte que integram. Assim, para desenvolver um trabalho de leitura e escrita adequado e interessante para os alunos, é importante que o professor esteja atento a esses fenômenos da multimodalidade e se preocupe em identificar as melhores formas de utilização das capacidades cognitivas envolvidas (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013).

Nessa perspectiva, as práticas de multiletramento consideram que os professores devem conduzir os alunos a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2007). Os multiletramentos favorecem a construção de um conhecimento vinculado à experiência humana, e estão estreitamente vinculados a questões concretas do cotidiano dos alunos que podem envolver um trabalho interdisciplinar.

No tocante aos textos multimodais analisados, os multiletramentos são contemplados por meio de algumas atividades, em que é trabalhada a modalidade verbal e não verbal, cujo foco maior é o aluno, que na proposta de produção escrita passa a ser o protagonista nesse processo dinâmico de transformação e de produção de conhecimento e não mais um simples reprodutor de saberes (COPE; KALANTZI, 2008).

No entanto, percebi na análise que ainda faltam mais propostas de atividades de leitura e de escrita que enfatizem textos multimodais, que integram outras linguagens, e estimulem os novos modos de significar, de fazer sentido e de fazer circular discursos na sociedade atual, visando os multiletramentos. O trabalho com textos multimodais pode ser estimulante tanto para o aluno quanto para o professor, uma vez que traz novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem de ELE.

Então, é necessário que o professor promova trabalho multimodal efetivo por meio de intervenção crítica no LD, assumindo uma postura mais protagonista, ou seja, apresente atividades que ressaltem diferentes recursos semióticos (letras, cores, imagens, fotografias, ritmo, *layout*, criação de imagens mentais) presentes no texto multimodal, tanto no contexto original quanto no contexto do LD. Um trabalho que estimule o conhecimento linguístico-discursivo, visual, espacial, digital e, sobretudo, desenvolva o pensamento reflexivo e crítico do aluno, permitindo que o aluno também seja protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. Professor e aluno precisam ser ambos protagonistas e construir conhecimento juntos. Segundo Ortiz Alvarez (2015):

Ensinar línguas requer um conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades, hábitos e competências. Diante dessa necessidade, a formação inicial deveria focar o trabalho em atividades que promovessem o uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, para o desenvolvimento de todos os conhecimentos necessários à comunicação real do professor em sala de aula, não se esquecendo dos conteúdos linguísticos indispensáveis para a atuação. (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 235).

Nessa perspectiva, sugiro um trabalho com perguntas que provoquem o posicionamento crítico; imagens e fotografias que possam ser exploradas com suas potencialidades de significação; reportagens, textos de blogs ou sites, charges, tiras cômicas, propagandas que possam ser acessadas no seu contexto original, estimulando o aluno a buscar novas informações sobre o texto estudado; temas transversais e questões éticas que possam ser debatidas em sala de aula e em redes sociais; contextualizações históricas que possam ser realizadas através de filmes, músicas, visitas a museus e feiras de arte; textos que possam ser encenados incentivando a consciência corporal; realização de feiras culturais promovendo a interação e o incentivo a cultura; produção de vídeos para veicular na Internet; entre outras possibilidades.

O título “Muito Além das Palavras” é apresentado em destaque e em caixa alta, um recurso semiótico típico da modalidade escrita, e esse recurso foi usado metaforicamente com o intuito de apresentar nesta dissertação não apenas teorias e análises, mas também sugerir como é possível trabalhar com a multimodalidade de diferentes maneiras na sala de aula.

A análise e a discussão permitiram identificar que as práticas de multiletramento no LD precisam ser mais bem direcionadas para o trabalho com a leitura e a escrita, no ensino-aprendizagem de ELE, na esfera escolar. Acredito que nesta dissertação não tive apenas a intenção de fazer uma análise teórica, mas, sobretudo, colaborar com as pesquisas epistemológicas sobre essa temática, pois os trabalhos sobre multimodalidade em LD de LE devem ser encorajados, devido às novas práticas de comunicação/interação da contemporaneidade.

Portanto, creio ter contribuído, para a reflexão sobre o trabalho dos textos multimodais nesses LD, demonstrando as peculiaridades inerentes à composição semiótica, com vistas à reflexividade crítica sobre a formação de sentidos, e como esses textos podem ser melhores trabalhados quando se conhece a potencialidade de significação de diferentes semioses em LE.

Assim, reconheço que minha pesquisa é um começo, e acredito que mais pesquisas devam ser desenvolvidas e aplicadas aos textos multimodais no LD de ELE, bem como às investigações em relação às práticas de multiletramento no ensino-aprendizagem de línguas, que são recortes dentro da Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. de; AMENDOLA, R. **Ventana al Español**, volume 1. São Paulo:Moderna, 2011.
- ALMEIDA, P. de; AMENDOLA, R. **Ventana al Español**, volume 2. São Paulo: Moderna, 2011.
- ALMEIDA, P. de; AMENDOLA, R. **Ventana al Español**, volume 3. São Paulo: Moderna, 2011.
- ALMEIDA, P. de; AMENDOLA, R. **Ventana al Español**, volume 4. São Paulo: Moderna, 2011.
- ALMEIDA, C. C. L. **Textos Literários em Livros Didáticos de Português Brasileiro como Língua Estrangeira: uma análise multimodal**. Brasília, 2014, Programa em lingüística Aplicada, dissertação: 132 p.
- ANDRÉ, M. E.D.A. **Estudo de Caso: seu potencial em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 51-54, 1984.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. Introduction: multimodal texts and genres. In: BALDRY, A. & THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook**. Equinox: London, 2006. p. 1-56.
- BAPTISTA, L. R. **Español Esencial: volume único: ensino médio**. São Paulo: Moderna, 2008.
- BAPTISTA, L. R. **Español único: volume único**. São Paulo: Moderna, 2011.
- BLOG DE PSICOLOGIA. Disponível em: < www.gruposico.blogspot.com >. Acesso em: 20 set. 2016.
- BLOG DE CONTOS. Disponível em: < www.ciudadseva.com >. Acesso em: 21 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <[http// portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 17 mai. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

BUNZEN, C. MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CANDEAS, A. **La enseñanza del español em Brasil: um compromisso de integración cultural**. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm>. Acesso em: 07 set. 2015.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CELADA; RODRIGUES, F.S.C. **El español en Brasil: actualidad y memoria**. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, España, 2005. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari+31-2005>. Acesso em: 07 set. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education, Springer**, v. 1p. 195-211, 2008. Disponível em: <<http://newlearnigonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 03-37.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **New Media, New Learning. International Journal of Learning**, v. 14, n. 1, p. 75-79, 2007. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/kalantizissandcope/research-and-writing/>>. Acesso em: 07 de set. 2015.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DELL'ISOLA R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 99-120.

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

DIONÍSIO, A. P. e VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ESOPO; LA FONTAINE et al. **Las Mejores Fábulas**. Chile: Pehuén Editores, 2001. Disponível em: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/articles-66620_Archivo.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.

FERRAZ A. J. **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

FERRAZ A. J. Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In: VIEIRA, J. A. (et. al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 109-145.

FERRAZ, J. de A; VIEIRA, A V. **Multimodalidade: contato entre diferentes semioses em livros didáticos de PBSL**. PPAPIA 21 (Volume especial), p. 135-150, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 7-10.

GUIA DE VIAGEM. Disponível em: < www.torremolinos.costasur.com >. Acesso em: 18 set. 2016.

GUBERMAN, M. **El español en Brasil: las políticas educacionales y la industria editorial**. Disponível em: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/guberman_m.htm>. Acesso em: 16 set. 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional Grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

IEDEMA, R. **Multimodality, resemiotization**: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.

JEWITT, C. **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds.). **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publications, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, M. E. V. O texto na lingüística textual. In: BATISTA, R. de O. (Org.) **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.31-44.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, G. e van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

KULIKOWSKI, M. Z. M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45 – 52.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Armed/ Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEMKE, J. L. Ideology, intertextuality, and the notion of register. In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (Eds.). **Systemic perspectives on discourse**. Norwood, NJ: Ablex, 1985. p. 275-294.

LIMA, M. C. de Discursos sobre gêneros e identidade. In: OTTONI, M. A. R. e LIMA, M. C. de (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPV, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, P. A.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2003.

MAROUN, C. R. G. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J. A. (et. al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 77-107.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p.81-106.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: D.E.L.T.A., vol. 10, n. 02, 1994, p. 329-338.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

NIK. **Tira do gaturro**. Buenos Aires. Disponível em: < <http://www.gaturro.com/> >. Acesso em: 14 set 2016.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (re)definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PASSARELLI, L. M. G. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, R. J. (Org.) **Avaliação de competência na educação básica: um marco referencial para a prática**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 9-35.

PALFREY, J. e GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PINHEIRO, N.F. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 207-232.

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. Orientações para elaboração de trabalhos científicos: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. Disponível em: <www.pucminas.br/biblioteca>. Acesso em: 18 de Nov. de 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso a perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005, p.152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p 13-36.

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contextos, 2016.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 54-60.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Arned, 2006. p. 193-217.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981

SEDYCIAS, J. Porque os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 35 – 44.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: fomentadores ou inibidores da automatização? In: DIAS R., CRISTOVÃO V. L. P. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. p. 57-78.

SILVA, R. S. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.) **Gêneros discursivos e Multimodalidade: Desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 35-62.

SILVA, C. A. M. e LIMA, L. M. de. Crenças e suas relações com a formação universitária de professores de espanhol. Revista Solta a Voz, v. 20, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/15989891-Cleidimar-aparecida-mendonca-e-silva-lucielena-mendonca-de-lima.html> > Acesso em: 14 out. de 2016.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Reserach**. Thousand Oaks: SAGE, 1994. p. 237-261.

TEIXEIRA, C. H. E. T. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade**: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 151-170.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: DIAS R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: teoria e prática de ensino em LE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 205-236.

QUINO. **Mafalda**. Buenos Aires. Disponível em: < <http://docplayer.es/64138-Mafalda-2-mafalda-papa.html> >. Acesso em: 14 set 2016.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. (et. al.). **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-33.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.