



**Universidade Estadual do Ceará
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA**

HIRAN NOGUEIRA MOREIRA

**AS RELAÇÕES ENTRE OS MODOS VISUAL E
VERBAL EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO
LEITORA: UM ESTUDO DA MULTIMODALIDADE
EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

**Fortaleza – Ceará
2013**



Universidade Estadual do Ceará
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

HIRAN NOGUEIRA MOREIRA

**AS RELAÇÕES ENTRE OS MODOS VISUAL E VERBAL EM
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO
DA MULTIMODALIDADE EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
ESPAÑHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA – do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.

Fortaleza – Ceará
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

M838r	<p>Moreira, Hiran Nogueira.</p> <p>As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira / Hiran Nogueira Moreira. – 2013.</p> <p>CD-ROM. 174 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.</p> <p>“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.</p> <p>Área de Concentração: Linguagem e Interação.</p> <p>Orientação: Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.</p> <p>1. Multimodalidade. 2. Modo visual. 3. Modo verbal. 4. Letramento visual. 5. Livro didático. 6. Espanhol. I. Título.</p>
-------	--

Universidade Estadual do Ceará

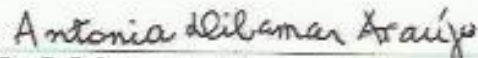
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA

**AS RELAÇÕES ENTRE OS MODOS VISUAL E VERBAL
EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA: UM
ESTUDO DA MULTIMODALIDADE EM COLEÇÕES
DIDÁTICAS DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Autor: Hiran Nogueira Moreira.

Aprovado em: 30/04/2013.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Antonia Dilamar Araújo (Presidente)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr.ª Sara Rejane de Freitas Oliveira (1ª Examinadora)
Universidade de Brasília – UnB



Prof. Dr.ª Claudene de Oliveira Aragão (2ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.”

Antonio Machado

“En el atardecer de nuestra vida seremos juzgados por el amor”

San Juan de la Cruz



Fonte: <www.macanudo.com.ar>

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Antônio de Aragão (*in memoriam*) e Ana de Lourdes, por me educarem para a vida.

À Ana Cristina, minha amada, e ao Rafael, meu pequeno, por fazerem de mim uma pessoa amada e feliz.

A todos os meus ex-alunos, por me desafiarem a ser um professor aprendiz.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é a fonte de todo sentido para minha vida;

A Jesus Cristo, modelo de ser humano que me anima a acreditar nas pessoas;

A Nossa Senhora de Guadalupe, a quem sou consagrado desde o meu nascimento;

Aos meus pais, Antonio de Aragão (*in memoriam*) e Ana de Lourdes por sempre acreditarem em mim e me darem suporte para conquistar meus sonhos;

À minha esposa, Ana Cristina Veras, por ser a mulher firme, alegre, carinhosa e companheira que sempre me encoraja a conquistar e lutar por meus sonhos;

Aos meus irmãos Aragão e Tina, pela “proteção” que sempre me deram desde criança;

Em especial à professora Dilamar, pois acreditou em mim e não hesitou em me proporcionar apoio e orientação nesta pesquisa, além da sua dedicação e paciência nos momentos de dificuldade. Sua obstinação pelo trabalho é um exemplo para mim!

À professora Cleudene pelos conselhos sábios (“Menos é mais!”) e pela presença significativa em minha qualificação;

Ao professor Luciano Pontes por haver me apresentado a multimodalidade na disciplina de Semiótica na graduação e por seus conselhos valiosos na qualificação;

À professora Sara Oliveira (UNB) por fazer parte da banca de defesa;

Às professoras Marisa e Mila, que na graduação me inspiraram a investir na pesquisa e no ensino de espanhol;

Aos professores da graduação na UECE que me deram exemplo de dedicação ao ensino-aprendizagem da língua espanhola: Ocenéia, Verônica, Regiane e Arthur;

À professora Arminda que com carinho me inspirou em meu primeiro artigo no curso de Letras.

A todas as minhas professoras de português, pois me proporcionaram a base para chegar até aqui;

Às professoras do Posla: Helenice, que me mostrou que somos capazes de aprender sempre e apesar de qualquer dificuldade; Iúta, que despertou em mim a curiosidade e o zelo pela escrita; Claudiana, que sempre esteve solícita e aberta ao diálogo na coordenação;

Ao professor Luiz Fernando Gomes (UNISO) pelas valiosas orientações que me deu sobre as relações entre imagem e texto durante os intervalos no CHIP 2012;

À Keiliane pela simpatia e disponibilidade discreta na secretaria do Posla;

À Capes pelo apoio financeiro através da bolsa de pesquisa;

A todos os meus amigos e amigas da turma de 2011, pois conseguimos formar um grupo unido e companheiro nos momentos mais dolorosos desses anos. São muitas as memórias e boas recordações! Em especial, agradeço a Raquel Ribeiro pelo companheirismo sincero e leal ao compartilhar comigo as orientações e os diversos trabalhos com a professora Dilamar;

Ao Carlos Eduardo, Poly e Zenaide pela leitura dos textos e também pela amizade e o bom humor nos tempos difíceis de escrita, além da Jariza e Erika que me auxiliaram com as dúvidas sobre coesão e coerência;

Ao professor Pedro Praxedes, Emanuel, Robson e Karlucy pelos diversos esclarecimentos sobre a Linguística Sistêmico-Funcional. Agradeço a eles a disponibilidade e a paciência;

Enfim, agradeço à UECE por me acolher e fazer dos seus corredores e salas a minha segunda casa!

RESUMO

Esta dissertação de cunho descritivo-analítico, de natureza qualitativa, se debruça sobre as relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora. Atualmente, a presença desses modos no livro didático não é novidade, contudo é uma presença que se intensificou e que desafia a compreensão leitora, já que proporciona à paisagem semiótica do livro uma maior atuação dos modos semióticos de acordo com seus potenciais e limitações de produção de sentido. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2012 para poder verificar como tais relações contribuem para a promoção do letramento visual-crítico e também para comparar as duas coleções. Com o fim de atender a esse objetivo, recorreremos a um referencial teórico amplo que se fundamenta na visão de semiótica social e multimodalidade de Kress & van Leeuwen (2006), Kress & Hodge (1988), Kress (2009, 2010 e 2011), van Leeuwen (2005 e 2011), Jewitt (2009). E para tratar das relações entre os modos semióticos, nos baseamos principalmente no sistema de relações de Martinec & Salway (2005), o que exigiu que recorrêssemos a Barthes (1986) e a Halliday (2004). Também sentimos a necessidade de recorrer às abordagens de letramento, multiletramentos, letramento crítico e letramento visual de Callow (1999), Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Jewitt (2008), Muffoletto (2001), Stokes (2002) e Street (1984). Os principais resultados deste trabalho nos mostraram que em tais atividades encontramos os tipos de relação propostos pelo sistema de Martinec & Salway (2005). A descrição e a análise demonstraram como tais relações entre os referidos modos semióticos atuam na produção de sentido e que elas também colaboram para a promoção do letramento visual enquanto prática cognitiva e decodificadora do texto multimodal, mas não são decisivas para a promoção de um letramento visual que se caracterize como crítico. Já sobre a comparação entre as duas coleções didáticas, a análise evidenciou a desigualdade entre elas no que se refere à quantidade de atividades de compreensão leitora com a presença das relações entre os modos semióticos e com a oportunidade de prática do letramento visual. Então, consideramos que todos aqueles que estão envolvidos com o trabalho e a produção do livro didático de língua estrangeira não podem prescindir das relações entre os modos visual e verbal.

Palavras-chave: Multimodalidade; Modo visual; Modo verbal; Letramento visual; Livro didático; Espanhol.

RESUMEN

Esta investigación descriptiva-analítica y de metodología cualitativa estudia las relaciones entre los modos visuales y verbales en actividades de comprensión lectora. En la actualidad, la presencia de modos visuales y verbales no es algo nuevo, sin embargo, es una presencia que se intensificó y que regaló complejidad a la comprensión lectora, ya que proporciona al paisaje semiótico de los libros didácticos una presencia más efectiva de los modos semióticos de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones de producción sentido. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es describir y analizar las relaciones entre los modos verbales y visuales presentes en las actividades de comprensión lectora de dos colecciones didácticas de español elegidas por el “Programa Nacional de Livros Didáticos 2012” para ver cómo estas relaciones contribuyen para la promoción de la literacidad visual y comparar las dos colecciones. Para lograr este objetivo, se recurre a un amplio marco teórico que se basa en la visión de la semiótica social y la multimodalidad de Kress y van Leeuwen (2006), Hodge y Kress (1988), Kress (2009, 2010 y 2011), van Leeuwen (2005 y 2011), Jewitt (2009). Y también sentimos la necesidad de utilizar abordajes de la literacidad, multiliteracidad, la literacidad crítica y la literacidad visual de Callow (1999), Cassany (2006), Cassany y Castellà (2010), Cervetti, Pardales y Damico (2001), Jewitt (2008), Muffoletto (2001), Stokes (2002) y Street (1984). Y para abordar las relaciones entre los modos visuales y verbales, nos basamos principalmente en el sistema de relaciones de Martinec y Salway (2005), que también exigió la lectura de Barthes (1986) y Halliday (2004). Las principales conclusiones después de identificar, describir y analizar las relaciones entre los modos verbales y visuales nos han demostrado que en dichas actividades se encuentran los tipos de relación que propone el sistema de Martinec y Salway (2005). La descripción y el análisis muestran que tales tipos de relaciones operan en la producción de sentido y también colaboran para la promoción de la literacidad visual como práctica cognitiva de descodificación del texto multimodal, pero no son determinantes para la promoción de la literacidad visual caracterizada como crítica. Ya en la comparación entre las dos colecciones didácticas de español, el análisis reveló la desigualdad entre ellas en cuanto a la cantidad de actividades de comprensión lectora con la presencia de las relaciones entre los modos semióticos y con la oportunidad de promoción de la literacidad visual. Por consiguiente, consideramos que aquellos que están comprometidos con el trabajo y la producción del libro didáctico de lengua extranjera no pueden rechazar la importancia de las relaciones entre los modos visuales y verbales.

Palabras-clave: Multimodalidad; Modo visual; Modo verbal; Literacidad visual; Libro didáctico; Español.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	12
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE GRÁFICOS	15
LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE TABELAS	16
Introdução	17
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	26
1.1 Semiótica Social	26
1.1.1 Multimodalidade	29
1.1.2 Os modos semióticos	32
1.2. As relações entre os modos visual e verbal	38
1.2.1 As relações entre imagem e texto segundo Radan Martinec e Andrew Salway	39
1.2.1.1 Três pontos-chave para entender o sistema de relação entre imagem e texto de Martinec & Salway	43
1.2.1.1.1 Coesão lexical e componencial	46
1.2.1.1.2 Participantes, processos e circunstâncias	48
1.2.1.2 Relações de status de igualdade e desigualdade.....	60
1.2.1.3 Relações lógico-semânticas	65
1.3 Letramento e Multiletramentos	73
1.3.1 Letramento Crítico.....	76
1.3.2 Letramento Visual	81
1.4 O Livro Didático de Língua Estrangeira	85

Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa	89
2.1 Tipo de Pesquisa.....	89
2.2 Objeto e Corpus de Pesquisa.....	90
2.3 Procedimentos de Coleta de Dados	94
2.4 Categorias de Análise	100
2.5 A identificação, descrição e análise dos dados	102
Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados	105
3.1 Descrição e análise das relações entre modo visual e modo verbal nas atividades de compreensão leitora das coleções didáticas de espanhol <i>Enlaces</i> e <i>Síntesis</i>	105
3.1.1 Coleção didática <i>Enlaces</i>	106
3.1.2 Coleção didática <i>Síntesis</i>	117
3.2 Análise das relações entre modo visual e verbal e sua contribuição para a promoção do letramento visual nas atividades de compreensão leitora das coleções didáticas de Espanhol <i>Enlaces</i> e <i>Síntesis</i>	130
3.2.1 Relação de status de igualdade/complementaridade	132
3.2.2 Relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado a parte da imagem	134
3.2.3 Relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço	134
3.2.4 Relações lógico-semânticas de projeção/locução e ideia	136
3.2.5 As relações entre os modos visual e verbal contribuem para a promoção do letramento visual?	139
3.3 Comparação entre as coleções didáticas de Espanhol <i>Enlaces</i> e <i>Síntesis</i> quanto à realização das relações entre modo visual e verbal em atividades de compreensão leitor.	144
Considerações Finais	152
Referências	158
ANEXOS	164
Anexo A.....	165
Anexo B.....	166
Anexo C.....	167
Anexo D.....	168

Anexo E.....	169
Anexo F.....	170
Anexo G.....	171
Anexo H.....	172
Anexo I.....	173
Anexo J.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS

GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática sistêmico-funcional
LD	Livro didático
LE	Língua estrangeira
LSF	Linguística sistêmico-funcional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama das relações entre imagem e texto segundo Roland Barthes ([1964]1986)

Figura 2: Diagrama das relações entre orações segundo Halliday

Figura 3.: Diagrama do sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005)

Figura 4: Processo de ação – Ator e meta

Figura 5: Processo de reação – Reator e fenômeno

Figura 6: Processo verbal e mental

Figura 7: Processo conceitual classificacional – Superordinado (Vestuário) e Subordinados (Diversos tipos que formam a classe de vestuários).

Figura 8: Processo conceitual analítico – Portador (todo: a casa) e atributo possessivo (partes da casa)

Figura 9: Processo conceitual simbólico atributivo – A garota é portadora do atributo possessivo de consumista

Figura 10: Processo conceitual simbólico sugestivo – Rambo é o portador definido simbolicamente pela silhueta e a tonalidade escura da imagem

Figura 11: Exemplo de circunstância locativa

Figura 12: Exemplo de circunstância de meio

Figura 13: Exemplo de circunstância de acompanhamento

Figura 14: Diagrama das relações de status entre imagem e texto

Figura 15: Exemplo da relação de status de igualdade/independência em placa de banheiro

Figura 16: Exemplo de placa de banheiro 01

Figura 17: Exemplo de placa de banheiro 02

Figura 18: Exemplo de relação de complementaridade em panfleto político

Figura 19: Exemplo de relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto em matéria jornalística

Figura 20: Exemplo de relação de status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem em livro didático

Figura 21: Diagrama das Relações Lógico-Semânticas entre Imagem e Texto: Expansão

Figura 22: Exemplo de relação de elaboração/exposição

Figura 23: Exemplo de relação de exemplificação/imagem mais geral que texto em placa de advertência

Figura 24: Exemplo de relação de exemplificação/texto mais geral que imagem em lixeira de metal reciclável

Figura 25: Exemplo de relação de expansão/extensão em fotografia e legenda de revista

Figura 26: Exemplo de relação de expansão/ampliação de lugar e tempo em fotografia e legenda de jornal impresso

Figura 27: Exemplo de relação de expansão/ampliação de finalidade em fotografia e legenda de jornal impresso

Figura 28: Diagrama das Relações Lógico-Semânticas entre Imagem e Texto: Projeção

Figura 29: Exemplo de projeção/locução em Tirinha da Mafalda

Figura 30: Exemplo de projeção/ideia em Tirinha da Mafalda

Figura 31: Capas dos três volumes da Coleção *Enlaces*

Figura 32: Capas dos três volumes da Coleção *Síntesis*

Figura 33: *Enlaces*, volume 02, unidade 5, p. 82, questão 2

Figura 34: *Enlaces*, volume 02, unidade 5, p. 83, questão 3

Figura 35: Sinalização das unidades de texto e imagem

Figura 36: Parágrafo que se relaciona com gráfico da figura 41

Figura 37: Gráfico inferior da coluna da esquerda

Figura 38 – *Enlaces*, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1

Figura 39 – Ampliação da tabela da figura 42

Figura 40 – Sinalização da relação entre os modos visual e verbal

Figura 41: *Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 51

Figura 42: *Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 52 e 53

Figura 43: Ampliação do quadro 2

Figura 44: Sinalização do fragmento que se relaciona com o quadro 2

Figura 45: *Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 94

Figura 46: *Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 95

Figura 47: Créditos do quadro *Guernica*

Figura 48: Ampliação quadro de tirinha

Figura 49: Exemplo de relação de complementaridade entre título e gráfico

Figura 50: Ampliação da questão 2

Figura 51: Ampliação do quadro *Guernica*

Figura 52: Ampliação de fragmento presente em texto

Figura 53: Ampliação do quadro 4

Figura 54: Ampliação do quadro 5

Figura 55: *Enlaces*, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1

Figura 56: Exemplo 1 de atividade de compreensão leitora com imagens realizando a função de decoração

Figura 57: Exemplo 2 de atividade de compreensão leitora com imagens realizando a função de decoração

Figura 58: Exemplo de atividade de compreensão leitora sem imagens

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das relações de status e lógico-semânticas em atividades com letramento visual nas coleções *Enlaces* e *Síntesis*

Gráfico 2: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Enlaces* com e sem relações entre os modos visual e verbal

Gráfico 3: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Enlaces* com e sem letramento visual

Gráfico 4: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Síntesis* com e sem relações entre os modos visual e verbal

Gráfico 5: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Síntesis* com e sem letramento visual

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processos, significados e participantes.

Quadro 2: Tipos de circunstâncias e exemplos.

Quadro 3: Tipos de processos narrativos e seus participantes

Quadro 4: Tipos de processos conceituais e seus participantes

Quadro 5: Principais características da leitura crítica

Quadro 6: Principais características do letramento crítico

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* com a presença dos modos visual e verbal

Tabela 2: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* com a presença dos modos visual e verbal

Tabela 3: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* com a presença das relações entre os modos visual e verbal

Tabela 4: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* com a presença das relações entre os modos visual e verbal

Tabela 5: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* que foram selecionadas para análise na seção 3.1

Tabela 6: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* que foram selecionadas para análise na seção 3.1

Tabela 7: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* que promovem letramento visual

Tabela 8: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* que promovem letramento visual

Introdução

No final do século XX, o livro didático (doravante LD) de língua estrangeira já apresentava relevante diferença em comparação ao LD das décadas de 70 e 80 do mesmo século: um maior interesse pelo uso do modo visual junto ao verbal. Não se nega que o modo visual não tivesse sido usado antes nos materiais didáticos de língua estrangeira (doravante LE); o que afirmamos é que seu uso é mais intenso.

Basta ver que atualmente já se constata como tais materiais didáticos para o ensino de idiomas trazem em suas páginas inúmeras imagens, fotografias, mapas, diagramação colorida, fontes de variados tipos, tamanhos e cores, histórias em quadrinhos, charges, tabelas, tirinhas, infográficos, enfim, um conjunto de textos multimodais. Isso mostra que o LD para o ensino-aprendizagem de LE vem acompanhado do desenvolvimento tecnológico das diversas mídias. Dionísio (2005, p. 172) confirma tal cenário ao afirmar:

Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. Os materiais didáticos utilizam cada vez mais esta diversidade de gêneros, assim como recorrem a textos publicados em revistas e jornais na montagem de unidades temáticas de ensino, nas mais diversas disciplinas no ensino fundamental e médio.

E isso pode ser observado nos livros de espanhol/LE adotados tanto na educação básica de escolas públicas e particulares como nos cursos livres de idiomas. Pertinentemente alguns livros já apresentam uma referência, embora tímida, ao letramento visual.

Contudo, esse deslocamento do modo visual de uma participação discreta para uma participação intensa nos LDs nos leva a pensar sobre o papel específico desse modo

semiótico. Segundo Gomes (2010, p. 89-90), é falsa a ideia de que os modos visual e verbal¹ realizam somente a mesma função. Apoiado em Kress, ele afirma que:

Imagem e texto têm funções diferentes. Kress (2003, p. 155-156) sugere que cada modo deve ser utilizado para aquilo que é melhor: isto é, a escrita para dar conta dos eventos e a imagem para mostrar (*depict*) o mundo em questão, em termos de seus elementos significantes e das relações (espaciais) entre si.

Quando Gomes (2010) fala que imagem e texto têm funções diferentes, está se referindo a *affordances* de cada modo semiótico, isto é, aos limites e possibilidades que cada modo possui na composição do cenário semiótico durante a produção de sentido. Para ampliar a reflexão iniciada pela citação de Gomes (2010), é preciso perguntar-se pelas *affordances* dos modos visual e verbal dentro da relação realizada nos LDs.

Inicialmente, perguntamo-nos: qual o papel do modo visual na relação com o modo verbal no LD de espanhol/LE? O modo visual foi explorado no LD por acaso? É meramente decorativo? Junto com o modo verbal, o modo visual forma um todo coerente na produção de sentido? Como o modo visual se relaciona com o modo verbal e juntos produzem sentido? Há contribuições que só o modo verbal é capaz de oferecer para a produção de sentido no LD?

Tais questionamentos são resultados de nossas observações durante o exercício da docência de professor de espanhol/LE em uma prática de estágio de dois anos em um curso livre e de um ano de docência no ensino médio na escola pública. Vivenciamos as limitações dos LDs e tivemos que elaborar nossos próprios materiais didáticos para uso em sala de aula. Essas vivências docentes, somadas às leituras e pesquisas realizadas no primeiro e segundo ano de mestrado, repercutiram em nossos questionamentos anteriores.

¹ Gomes (2010) utiliza os termos imagem e texto como sinônimos de modos semióticos visual e verbal, respectivamente.

Levando em conta o cenário problematizador descrito nos parágrafos anteriores, estabelecemos algumas justificativas para a realização desta pesquisa. Como já evidenciada no início desta introdução, a relação entre os modos visual e verbal é uma das áreas centrais da semiótica social. E mais: segundo Jewitt (2009), é um dos principais âmbitos de pesquisa multimodal. Ou seja, estamos participando de uma discussão de um tema pertinente dentro da semiótica social e da multimodalidade.

Na esteira dessa primeira justificativa, apresentamos uma segunda: pesquisar as relações entre os modos visual e verbal sob a perspectiva da semiótica social é uma tarefa necessária para a compreensão do que seja a multimodalidade dentro do LD, já que tal pesquisa e análise significam demonstrar como as relações entre esses dois modos semióticos acontecem para a produção de sentido a partir da especificidade de cada um dos referidos modos. E, então, teremos de refletir necessariamente sobre suas *affordances*. Encarar os limites e os potenciais de cada modo não enfraquece a produção de sentido, mas exige a presença de outros modos para a composição do texto multimodal. Forma-se um cenário multimodal.

Pesquisar as relações entre os modos visual e verbal também é justificável se demonstrarmos através da descrição e análise de tais relações que nem sempre esses modos estão separados no texto multimodal, mas que juntos se relacionam formando um todo coerente, embora também possamos, pelos estudos das relações entre os modos semióticos, demonstrar alguns casos em que o modo visual foi usado só para decorar o LD.

Argumentamos que as justificativas anteriores fortalecem o surgimento de outras justificativas para realizar esta pesquisa, quando se propõe o diálogo de uma pesquisa sobre as relações entre os modos visual e verbal com abordagens pedagógicas de letramento e propostas específicas de classificação das relações entre os modos visual e verbal.

Por exemplo, se proporcionamos o diálogo que engloba as relações entre os modos visual e verbal e o letramento crítico e visual, entendemos que esse diálogo não é dispensável, mas sim importante, porque podemos, primeiro, tentar encontrar as possíveis contribuições que essas relações podem oferecer para a promoção do letramento visual no LD e, por último, ver se tais relações também influenciam para que esse letramento visual se caracterize como letramento crítico ou só como prática cognitivista de decodificação dos signos semióticos. Nesse sentido, pelo menos oferecemos um resultado sobre tal questão, ainda que seja limitado pelo corpus selecionado.

Já sobre o diálogo entre propostas específicas de classificação das relações entre os modos visual e verbal e sobre uma pesquisa sobre as relações entre os referidos modos semióticos, consideramos necessário e desafiador esse diálogo, pois é a chance de provar junto à realidade analisada (por exemplo, o LD) se esta proposta de classificação é viável e se ela colabora para tal pesquisa.

Por isso, defendemos que esta pesquisa – sobre as relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora de duas coleções didáticas de espanhol/LE utilizando o sistema de relações de Martinec & Salway (2005) – é importante por colaborar na construção de um depósito de pesquisas sobre as relações entre os modos semióticos, além de ser um diálogo desafiador, já que o sistema de Martinec & Salway (2005) não foi pensado especificamente para LDs.

Nesse sentido, para saber como está o panorama das pesquisas sobre as relações entre os modos visual e verbal, realizamos um levantamento sobre o estado da arte. É fundamental citar aqui o levantamento feito por Araújo (2012) sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado e gêneros multimodais pesquisados no Brasil. A pesquisa de Araújo (2012) analisou os títulos e resumos de 64 trabalhos catalogados em universidades brasileiras entre os anos de 2000 e 2011.

Desse levantamento, Araújo (2011) encontrou os seguintes dados que interessam a esta dissertação: 1. quatro pesquisas têm como tema e foco as relações entre os modos visual e verbal; 2. no que se refere ao domínio discursivo educacional/escolar, o LD é objeto de estudo multimodal em oito trabalhos. Ou seja, para o universo de 64 trabalhos, as pesquisas sobre as relações entre os modos visual e verbal e as que têm o LD como objeto de estudo ainda são escassas, revelando a necessidade de mais pesquisas para ser possível ampliar o campo de conhecimento sobre tais questões no âmbito da multimodalidade.

No contexto nacional, destacamos algumas pesquisas, como a de Pereyra (2009) que pesquisou a produção de imagens por alunos de espanhol/LE da 8ª série do ensino fundamental. Depois da leitura do livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine Saint-Éxupéry e após assistirem o filme homônimo, os alunos produziram textos multimodais sobre o livro e o filme.

O objetivo geral da dissertação de Pereyra (2009) foi tanto analisar a produção visual dos alunos, relacionando-a com as metafunções da Gramática do Design Visual (doravante GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), quanto verificar como os modos visual e verbal se relacionaram na produção estudantil. O capítulo referente à metodologia não explica como foi feita a análise da relação entre os modos visual e verbal nos textos multimodais dos estudantes. Mas, ao lermos a análise, percebemos que ela está diluída em todo capítulo de análise e superficialmente trata da questão da relação entre esses dois modos semióticos, e, quando o faz, usa as metafunções da GDV para tentar explicar brevemente como os estudantes criaram tal relação.

Outra dissertação que analisou as relações entre os modos visual e verbal é a de Bragato (2005), que pesquisou sobre as propostas de leitura do texto literário e da imagem em dois LDs de língua portuguesa e literatura da 7ª e 8ª séries. A autora não usou nenhum modelo específico de relação entre os modos semióticos para analisar tais propostas de leitura, apenas descreveu e analisou as atividades de leitura do texto literário e da imagem a partir de conceitos gerais da literatura e da Arte-Educação.

A terceira dissertação que encontramos para a composição deste estado da arte pesquisou as relações entre os modos visual e verbal em artigos de capa da revista *Newsweek*. Esse trabalho pertence a Ferreira (2003), que realizou um estudo multimodal interessado pela construção de significado na relação entre os dois modos semióticos em questão. Ferreira (2003) utilizou como referencial teórico as metafunções da Gramática Sistêmico Funcional (doravante GSF) de Halliday (2004), da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), e a abordagem de Lemke (1998a e 1998b) sobre a produção de sentido multimodal e sua relação com as três metafunções da GSF e GDV.

Esta pesquisa se assemelha um pouco com a nossa, pois Ferreira (2003), além das várias análises considerando as três metafunções e os três autores, fez uso do sistema de transitividade verbal de Halliday (2004) ao considerar a primeira metafunção de Halliday, a ideacional. Analisou as orações do artigo para relacionar com os elementos visuais das imagens dos artigos. Como resultado, Ferreira (2003) mostrou que no corpus analisado o sentido é construído pela interação dos dois modos semióticos.

A quarta dissertação que apresentamos aqui é de autoria de Necyk (2007) e pertence à área do design. Entretanto, a autora visitou temas ligados à literatura, à linguística e à semiótica ao estudar a relação dos modos visual e verbal, especificamente as interações entre texto e ilustração em livros de literatura infantil. O objetivo da pesquisa de Necyk (2007) é examinar como se dá a interação desses modos e também conhecer e delimitar as especificidades de cada linguagem e a maneira pela qual estas podem ser potencializadas no uso em conjunto livros infantis. O objetivo da pesquisa é bem parecido com o nosso, mas os pressupostos teóricos usados por Necyk nos distancia, já que, além de teóricos do design, ela trabalhou com o crítico literário William J. T. Mitchell para entender a mensagem das imagens e com o historiador Roger Chartier para abordar questões de leitura.

No âmbito internacional, vale a pena mencionar dois artigos que compõem este estado da arte. O primeiro é de autoria de Unsworth (2006) e apresenta um sistema de

relações entre imagem e texto muito semelhante ao de Martinec & Salway (2005). Unsworth (2006) elabora o que ele chama de um quadro intersemiótico de relações entre imagem e texto. Este quadro é inspirado nas relações lógico-semânticas de Halliday (2004) e contém 16 tipos de relação entre imagem e texto presentes em textos de LDs de ciências da Austrália. Em relação ao sistema de Martinec & Salway (2005), as duas diferenças principais são: 1. Unsworth (2006) não apresenta um sistema de status de igualdade e desigualdade, como Martinec & Salway (2005); 2. Enquanto o subsistema lógico-semântico de Martinec & Salway (2005) tem 9 tipos de relação, o de Unsworth (2006) tem 16. Esse artigo de Unsworth (2006) é interessante para ver comentários sobre o sistema de Martinec & Salway (2005) e para compará-los.

O segundo artigo demonstra como a presença dos modos visual e verbal em LDs de língua inglesa é uma realidade de muito tempo atrás. Os autores do artigo, Bezemer & Kress (2009), realizaram uma pesquisa com 23 livros de ensino da língua inglesa das décadas de 1930 (8 livros), 1980 (9 livros) e 2000 (6 livros). Analisaram a imagem, o texto, a tipografia e o layout. Chegaram à conclusão de que houve certa evolução visual de 1930 até o ano 2000: os livros que já continham imagens tiveram um maior incremento e, se antes texto e imagem estavam isolados, agora já havia uma relação entre eles.

Depois de realizado todo esse levantamento do estado da arte, visualizamos um panorama que nos permite propor mais uma justificativa: esta pesquisa se faz pertinente e necessária, visto que pretende preencher a lacuna aberta pela ausência de pesquisas: 1. que estudam a relação entre os modos visual e verbal em LDs de espanhol/LE, especificamente as coleções didáticas de espanhol/LE escolhidas pelo PNLD 2012; 2. que tem como referencial teórico principal o sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005), visto que, das dissertações e artigos que apresentamos nos parágrafos anteriores, nenhuma teve como foco a obra de Martinec & Salway (2005).

Com o fim de ir afunilando as questões iniciais que já expomos aqui e buscando responder a todas essas justificativas relacionadas anteriormente, é que propomos as seguintes

questões de pesquisa específicas: 1. Como se realiza a relação entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora nos livros didáticos de Espanhol do PNLD 2012? 2. De que forma a relação entre os modos visual e verbal contribui para a promoção do letramento visual-crítico em atividades de compreensão leitora no livro didático pesquisado? 3. Como se diferencia cada uma das duas coleções didáticas analisadas quanto à realização da relação entre os modos visual e verbal em suas atividades de compreensão leitora?

Do ponto de vista metodológico, é preciso visualizar como ditas questões serão respondidas. Por isso, apresentamos um objetivo geral e três específicos que colaboram para deixar mais claro o caminho que vamos trilhar. Como objetivo geral, decidimos descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal, sob a perspectiva de Martinec & Salway (2005), presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de Espanhol do PNLD 2012 para verificar como tais relações contribuem para a promoção do letramento visual-crítico e para comparar as duas coleções.

Tal objetivo será contemplado se nos dispormos a dar três passos bem específicos que miram o objetivo geral. Esses três objetivos específicos são:

1. Descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de Espanhol do PNLD 2012 a partir da perspectiva do sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005).

2. Analisar de que forma as relações entre os modos visual e verbal contribuem para a promoção do letramento visual-crítico em atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de Espanhol do PNLD 2012?

3. Comparar as duas coleções de livros didáticos de Espanhol do PNLD 2012 quanto à realização da relação entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora.

Para alcançar os objetivos que acabamos de propor para esta pesquisa, traçamos um percurso que passa por três capítulos centrais que formam esta dissertação, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 1, denominado *Fundamentação Teórica*, apresentamos o quadro teórico que sustenta nossa pesquisa. Este capítulo está dividido em três seções, que em linhas gerais abordam os seguintes pontos: os conceitos de semiótica social, signo semiótico, multimodalidade, modo semiótico, *affordance*, coesão componencial, letramento, multiletramentos, letramento crítico, letramento visual. Além disso, também explicamos o sistema de relações entre os modos visual e verbal de Martinec & Salway (2005) e refletimos sobre as características e importância do LD para o ensino de LE.

O capítulo 2, denominado *Metodologia da Pesquisa*, apresenta, em cinco seções, o tipo de pesquisa, o objeto e corpus, as etapas empregadas nos procedimentos de coleta de dados, as categorias de análise, e, para concluir o referido capítulo, discutimos como foram construídas a identificação, a descrição e a análise dos dados.

Já no capítulo 3, *Análise e Discussão dos Dados*, apresentamos a identificação, descrição e análise das relações entre os modos visual e verbal em três seções cujo objetivo é responder a cada um dos três objetivos específicos. E, por último, nas *Considerações Finais*, expomos as conclusões obtidas no capítulo 3 e discutimos sobre a possibilidade de realização de novas pesquisas a partir das questões aqui discutidas.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

1.1 Semiótica Social

Ao escrever sobre Semiótica Social, tanto Kress & van Leeuwen (2006) como van Leeuwen (2011) apresentam um breve histórico sobre as três grandes escolas semióticas do Ocidente para chegar a explicitar o que elas têm em comum e o que a Semiótica Social tem de diferente em relação às outras duas.

A primeira escola é a de Praga (1930-1940), desenvolvida a partir do Formalismo Russo, de onde retirou os seus conceitos linguísticos para aplicá-los na análise das artes visuais, do teatro e do cinema. A Escola de Paris (1960-1970) é a segunda. Ela usou os conceitos linguísticos de Ferdinand de Saussure e Charles Sanders Peirce para analisar moda, cinema, música, fotografia, pintura e imagem publicitária, onde se destaca o trabalho de Roland Barthes. A terceira escola é a Semiótica Social que emerge a partir dos anos 1990 na Austrália sob forte influência da Linguística Sistêmico-Funcional de M.A.K. Halliday e da Semiótica Visual de O'Toole, Kress e van Leeuwen, por exemplo.

As três escolas semióticas citadas anteriormente tem dois pontos em comum: 1º. Conforme Almeida (2009), tais tradições semióticas buscam trazer conceitos linguísticos para o âmbito dos modos não-verbais, como a imagem e a música; 2º. O uso da noção de signo nos seus trabalhos.

Contudo, é na noção de signo onde reside a principal diferença entre as duas primeiras escolas e a Semiótica Social, pois a dimensão social da linguagem interferindo na produção do signo (*sign-making*), ideia herdada de Halliday (1978), é levada em conta na maneira como se entende o signo na terceira escola e, por isso, se preocupa com a produção do signo enquanto as outras duas escolas o compreendem como algo objetivo e isolado da realidade do produtor, desprezando a subjetividade do produtor do signo (*sign-maker*).

Segundo Hodge & Kress (1988), semiótica é “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de sentidos de todas

as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação.” (HODGE & KRESS, 1988, p. 261)

Ao afirmar que se estudam os processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de sentidos² em todas as suas formas usadas por agente da comunicação, se verifica nas entrelinhas a existência de um contexto social onde estão imersos tais processos, efeitos e agentes da comunicação, pois não há como entender tais processos e efeitos e a ação de agentes da comunicação sem a existência de uma dimensão social.

Embora se parta do conceito de signo inicialmente definido por Saussure (1972) como um ente formado pelo significado e significante, a Semiótica Social não concorda com Saussure quando ele entende que o vínculo de significação entre o significado e o significante seja arbitrário, pois assim se anula a ideia de que o signo é motivado e, por conseguinte, a influência da dimensão social:

Segue-se que podemos ver os signos como motivados - não arbitrários - conjunções de significantes (formas) e significados (sentidos). Em nossa visão signos nunca são arbitrários, e "motivação" deveria ser formulada em relação ao produtor de signo e ao contexto em que o signo é produzido, e não de forma isolada a partir do ato de produzir analogias e classificações. Produtores de signo usam as formas que eles consideram adequadas para a expressão de seus sentidos, em qualquer meio em que eles podem produzir signos. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 8)³

Além da afirmação anterior de Kress e van Leeuwen (2006) em favor do signo motivado, constatamos nela a presença do sujeito produtor de signo que tem interesses, ou seja, um ser dotado de poder, capaz de atribuir sentido ao signo, usando os modos semióticos disponíveis e os que mais lhe convém a fim de responder o seu interesse de representação e comunicação. Esse sujeito é aquele que está envolvido na produção, reprodução, na recepção e circulação de significados, que ora é produtor, ora é agente da comunicação.

² Preferimos a palavra “sentido” no lugar de “significado” porque temos visto que em artigos na área da Semiótica Social e da multimodalidade “sentido” aparece com mais frequência na tradução de “meaning”.

³ “It follows that we see signs as motivated - not arbitrary - conjunctions of signifiers (forms) and signifieds (meanings). In our view signs are never arbitrary, and 'motivation' should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications. Sign-makers use the forms they consider apt for the expression of their meaning, in any medium in which they can make signs.” (Todas as traduções do inglês para o português neste trabalho são de autoria do autor desta dissertação)

Aponta-se, então, outra característica da Semiótica Social: o interesse do produtor de signo (*sign-maker*). Dito interesse não é um elemento particular de quem produz o signo, não é uma instância neutra, mas revela a posição social do produtor no mundo, pois como afirma Kress (2010, p. 70):

Podemos dizer que o *interesse* no momento da produção do signo surge da posição do produtor de signo no mundo; Ela molda a *atenção* que *enquadra* uma parte do mundo e atua como um *princípio* para a *seleção dos significantes adequados*.⁴ (Grifos do autor)

Kress (2010) afirma que o interesse do produtor enquadra uma parte do mundo e atua como princípio para a seleção dos significantes entre vários, pois o produtor escolhe uns significantes e despreza outros, e assim, não produz um signo que alcance representar toda a realidade. Deparamo-nos aí com a ideia de parcialidade da representação na Semiótica Social. Kress (2010, p. 71) explica essa parcialidade na seguinte citação:

No momento da elaboração do signo, a representação é sempre parcial, mas também é sempre 'plena', 'completa'. É *parcial* em relação ao objeto ou fenômeno representado, é *completo* em relação ao interesse do produtor de signo no momento de produzi-lo. O *interesse* produz a *atenção*. A *atenção* delimita o mundo a ser representado. A *analogia* traduz o *interesse* e seleciona o que é para ser representado como *significado* através de um *meio adequado* de representá-lo, o *significante*. O resultado é um *signo*, formado a partir da relação de *analogia*. O resultado desse processo é uma *metáfora*. *Todos os signos são metáforas*, sempre recém-feitos, repousando sobre, materializando e mostrando o *interesse* do produtor de *signo*.⁵ (Grifos do autor)

Por isso podemos compreender porque é possível haver várias interpretações e opiniões sobre determinada imagem. Pois, por ser parcial, não será possível oferecer algo pleno de sentido para os entes envolvidos na comunicação. Surgirão dúvidas e

⁴ “We can say that interest at the moment of sign-making arises out of sign-maker's position in the world; It shapes attention. That frames a part of the world and acts as a principle for the selection of apt signifiers.”

⁵ “At the moment of the making of the sign, representation is always partial; yet it is always 'full', 'complete'. It is *partial* in relation to the object or phenomenon represented; it is *full* in relation to the sign-maker's interest at the moment of making the sign. *Interest* produces *attention*. *Attention* frames the world to be represented. *Analogy* translates *interest* and selects what is to be represented as the *signified* into *apt means* of representing it, the *signifier*. The result is a *sign*, formed on the basis of the relation of *analogy*. The outcome of that process is a *metaphor*. *All signs are metaphors*, always newly made, resting on, materializing and displaying the *interest* of the maker of the *sign*.”

questionamentos sobre o que ela quer representar. Além de que, o ambiente social do produtor do signo pode ser completamente diferente do receptor do signo.

Como é possível perceber, a Semiótica Social não está preocupada com o signo em si, mas com o sentido que se origina na dimensão social. Kress (2010, p. 54) enfatiza qual é o objetivo da Semiótica Social e destaca o social enquanto marca constituinte dos processos e efeitos de produção e reprodução, de recepção e circulação dos sentidos:

A teoria Semiótica Social é interessada no sentido em todas as suas formas. O sentido surge em ambientes sociais e nas interações sociais. Isso faz com que o social seja a fonte, a origem e o gerador de sentido. Nessa teoria, "o social" é gerador de sentido, de processos e formas semióticas, portanto, a teoria é uma semiótica social.⁶

Tais pressupostos teóricos da Semiótica Social serão referenciais pertinentes que embasam a multimodalidade a ser discutida na seção a seguir como um campo de estudo que examina como os signos semióticos são produzidos e compreendidos nas interações sociais.

1.1.1 Multimodalidade

O termo técnico “multimodalidade” não surgiu com Kress & van Leeuwen (2006), como se pode pensar a partir da expressiva difusão da gramática visual elaborada por esses dois estudiosos, a GDV. Situação vivida principalmente no contexto brasileiro onde a maioria dos trabalhos sobre multimodalidade ainda se limita à aplicação e análise dos conceitos da GDV.

O próprio van Leeuwen (2011) faz um panorama sobre como surgiu o termo técnico até chegar ao seu uso nos dias atuais. Para ele, nos anos 1920, multimodalidade aparece como termo relativamente novo campo da psicologia da percepção para se referir aos diferentes efeitos das percepções sensoriais. A percepção foi concebida como multimodal, pois ela integra as informações recebidas dos diversos sentidos do corpo humano.

⁶ “Social-semiotic theory is interested in meaning, in all its forms. Meaning arises in social environments and in social interactions. That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning. In theory here, 'the social' is generative of meaning, of semiotic processes and forms, hence the theory is a social-semiotic one.”

Ainda se referindo à década de 1920, van Leeuwen afirma que é nessa época que a comunicação pública⁷ tem começado a utilizar recursos multimodais cada vez mais, o que influenciará para que as três grandes escolas semióticas do Ocidente (mencionadas na seção anterior a esta) comecem a perceber como outros modos de comunicação, além do verbal, compõem o cenário semiótico.

Embora essas três escolas semióticas trabalhem com uma gama de modos semióticos, além do verbal, é a Semiótica Social que retoma o termo multimodalidade da psicologia da percepção. Van Leeuwen (2011, p. 669) é enfático ao afirmar que foi a Semiótica Social que “adotou e ampliou o termo ‘multimodalidade’ e o introduziu na linguística aplicada e especialmente nos estudos da linguagem e letramento educacional.”

Neste sentido, entendemos melhor que multimodalidade como campo de estudo (VAN LEEUWEN, 2010) é “um campo de trabalho, um domínio de investigação, uma descrição do espaço e dos recursos que entram em jogo no processo de produção do sentido.”⁸ (KRESS, 2011, p. 242). Entendemos a multimodalidade como esse espaço aberto à investigação, já que a Semiótica Social encontra na multimodalidade seu campo de aplicação, isto é, a Semiótica Social funciona como referencial teórico para fundamentar consistentemente o estudo, o trabalho, a investigação e a descrição da produção de sentidos socialmente situados que são produzidos através do uso dos diversos modos semióticos na perspectiva da Multimodalidade.⁹

Fala-se em diferentes modos semióticos porque é possível perceber que a produção de sentidos através da inter-relação dos diversos modos é uma característica central para a Multimodalidade. É o que sustenta Kress (2011, p.42) ao afirmar:

Há um ponto forte para a multimodalidade como tal, ou seja, a afirmação de que "linguagem" é apenas um entre os recursos para produzir sentido, e que

⁷ Van Leeuwen fala de mudanças na televisão, no cinema e nas publicações gráficas como livros e revistas que passam a ser mais presentes a partir da década de 1920.

⁸ “A field of work, a domain for enquiry, a description of the space and the resources which enter into *meaning*, in some way or another.”

⁹ Embora destaquemos o papel da Semiótica Social junto à multimodalidade, há outras abordagens e teorias que são associadas a multimodalidade em diversas pesquisas. Tais abordagens e teorias são discutidas por Jewitt (2009, p. 28-39).

todos esses recursos disponíveis em um grupo social e suas culturas em um momento particular devem ser considerados como constituindo um domínio coerente e um campo integral de recursos. No entanto, tais recursos são distintos para produzir sentido, mas iguais potencialmente, em suas capacidades de contribuir na produção de sentido para uma entidade semiótica complexa, um texto ou um texto como entidade.¹⁰

O que Kress (2011) ressalta não é a anulação do modo verbal (que ele, na citação, chama de linguagem) ou sua desqualificação, mas sim a pertinência dos outros modos semióticos para a produção de significado junto ao modo verbal. O próprio termo multimodalidade realça a importância da diversidade de modos.

Não podemos pensar que só agora a “paisagem semiótica”¹¹ tornou-se multimodal, pois a própria história humana, desde os homens das cavernas, passando pelas iluminuras medievais e pela arte de vanguarda, já se caracterizava pelo uso de vários modos para a comunicação e representação. A fala, por exemplo, é acompanhada dos gestos, a escrita faz uso das variadas tipografias, layouts e cores, além das imagens que se relacionam com os textos escritos e orais. Exemplos que destacamos aqui servem para ilustrar a complexidade semiótica que sempre caracterizou o cenário semiótico da humanidade.

Não se advoga na Multimodalidade a competição entre os modos e os recursos semióticos, mas a coocorrência entre eles, cada uma com suas particularidades e contribuições, dando condições para entender que todo texto é um texto multimodal. Tal afirmação está baseada em pesquisa de Araújo (2012, p. 15): “Na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal.”

Levando em conta que para o senso comum o modo semiótico visual está atrelado a imagens e diversidades de cores e formas, pode parecer difícil aceitar que todo texto é multimodal, inclusive este que estamos lendo agora. Essa resistência em aceitar que todo texto

¹⁰ “There is a potent point to multimodality as such, namely the assertion that ‘language’ is just one among the resources for making meaning; and that all such resources available in one social group and its cultures at a particular moment ought to be considered as constituting one coherent domain, an integral field of nevertheless distinct resources for making meaning; all equal, potentially, in their capacity to contribute meaning to a complex semiotic entity, a text or text-like entity.”

¹¹ Expressão usada por Kress e van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual.

é multimodal pode se dissipar se entendemos a partir da ideia de Dionísio (2005, p. 166) de que os gêneros textuais escritos são constituídos de uma contínua informatividade visual “que vai do menos *visualmente informativo* ao mais *visualmente informativo*.” (Grifos da autora)

O que Dionísio argumenta é que um texto para ser multimodal não deve obrigatoriamente estar repleto de imagens, pois basta a existência dessa variação de menos a mais que se dá em um contínuo para que o texto seja considerado multimodal. Portanto, um texto de uma dissertação com seus títulos em negrito, diferentes tamanhos das fontes tipográficas e a diagramação já contempla essa variação da integração dos diversos modos semióticos.

Assim, fica mais evidente que Multimodalidade também é “o uso de vários modos semióticos no desenho de um produto ou evento semiótico.”¹² (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001, p. 20). E por isso, conscientes da centralidade dos modos semióticos para a produção de sentido e para a compreensão do que é Multimodalidade, e por que nesta dissertação iremos analisar a relação entre dois modos (o visual e o verbal), a seção que segue é dedicada especificamente para tratar do conceito de modo semiótico.

1.1.2 Os modos semióticos

Segundo van Leeuwen (2011, p. 673), a multimodalidade tem duas preocupações principais: “Investigar as semelhanças e as diferenças entre os diferentes modos semióticos, e estudar como esses diferentes modos semióticos são integrados em textos multimodais e eventos comunicativos.”¹³ Para discorrer sobre o tema desta seção, vamos nos concentrar na primeira preocupação, ou seja, nas semelhanças e diferenças entre os modos semióticos e assim entenderemos o que eles são dentro da perspectiva da Semiótica Social e da multimodalidade.

Começando pelas semelhanças, tomamos as palavras de Jewitt (2009, p. 14):

¹² “The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event.”

¹³ “Investigating the similarities and differences between different semiotic modes; and studying how different semiotic modes are integrated into multimodal texts and communicative events.”

A multimodalidade, no entanto, segue com pressuposto de que a representação e a comunicação sempre recorrem a uma multiplicidade de modos, os quais têm o potencial de contribuir igualmente para o significado. O pressuposto básico que funciona através da multimodalidade é que os significados são produzidos, distribuídos, recebidos, interpretados e refeitos em interpretação através de muitos modos de representação e de comunicação - não apenas através da linguagem.¹⁴

Como já mencionado, todos os modos participam da produção de significado. A semelhança reside em que todos participam igualmente, isto é, cada modo tem reconhecido pela multimodalidade a sua participação como ente envolvido na produção, distribuição, recepção, interpretação e reprodução dos sentidos, cada um com suas especificidades. Quando Jewitt (2009) afirma que não somente a linguagem (modo verbal) é porque ela está criticando o domínio logocêntrico questionado pela própria multimodalidade.

Outra semelhança é que todos os modos são social e culturalmente moldados e formados. Podemos explicar esta característica comum aos modos com a seguinte afirmação de Kress (2009, p. 58-59):

Socialmente, um modo é o que a comunidade assume ser um modo e demonstra isso em suas práticas; ele é uma questão da comunidade e de suas necessidades de representação. Eu poderia dizer que imagem é um modo, um pintor pode sentir o mesmo sobre a pintura, ambos com razões plausíveis. Abordagem socialmente orientada diz que, se há uma comunidade que utiliza os recursos de layout, fonte e cor com regularidade discernível, consistência e pressupostos compartilhados sobre os seus significados potenciais, então sim, fonte, etc, são modos para esse grupo.¹⁵

A partir da afirmação de Kress (2009), entendemos que para dizer que a imagem, por exemplo, é considerada modo, é preciso razões admissíveis e consistentes para tanto. Entre estas razões, está o uso regular do modo e a aceitação dos pressupostos acerca das suas

¹⁴ “Multimodality, however, proceeds on the assumption that representation and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contribute equally to meaning. The basic assumption that runs through multimodality is that meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes - not just through language.”

¹⁵ “Socially, a mode is what a community takes to be a mode and demonstrates that in its practices; it is a matter for a community and its representational needs. I might say image is a mode; a painter might feel similarly about painting; both with plausible reasons. Socially oriented approach says that if there is a community which uses the resources of font, layout and colour with discernable regularity, consistency and shared assumptions about their meaning-potentials, then yes, font, etc, are modes for that group.”

potencialidades de significação para aquilo que a comunidade necessita representar e comunicar. É preciso que comunidade assuma determinado modo como modo e sustente coerentemente sua atitude, principalmente através da prática, incluindo aí a ação e influência da cultura de cada comunidade.

Enquanto Kress (2009) ressalta as práticas sociais da comunidade como condição para afirmar que algo é um modo, Jewitt (2008, p. 247) reforça o pensamento de Kress, mas também aponta para o caráter fluído e dinâmico dos modos em suas respectivas comunidades: “Esses modos são constantemente transformadas por seus usuários em resposta às necessidades comunicativas das comunidades, instituições e sociedades: Novos modos são criados e modos existentes são transformados.”¹⁶

Os interesses e as necessidades comunicativas e de representação das comunidades fazem com que os modos semióticos tenham esse caráter fluído e dinâmico. Isso corrobora para a difícil tarefa de conceituar modos semióticos e até de fazer um quadro estável e fixo de modos semióticos existentes, pois o que para uma comunidade específica é modo, pode não sê-lo para outra.

Passando para as diferenças entre os modos semióticos, é curioso observar que a partir das duas semelhanças apontadas por nós nos parágrafos imediatamente anteriores é que encontramos tais diferenças. Por exemplo, afirmamos que todos os modos participam igualmente da produção de sentido, no entanto, cada modo oferece diferentes potenciais e limitações para a produção de sentido.

Esses diferentes potenciais dos modos estão ligados a um conceito central dos modos semióticos, as *affordances*. Não há ainda no português uma palavra única para traduzi-lo do inglês. Sendo assim, recorreremos às definições que Kress (2009) e Jewitt (2008) nos fornecem com o fim de compreender o que são *affordances*. Kress (2009) as entende como “as potencialidades e limitações do material retirado da semiose como modo - aplica-se a

¹⁶ “These modes are constantly transformed by their users in response to the communicative needs of communities, institutions, and societies: New modes are created, and existing modes are transformed.”

todos os modos.”¹⁷ (KRESS, 2009, p. 58) (Grifos nossos). Ou seja, todos os modos têm potencialidades e limites, não há modos com grau de excelência que só apresentem potencialidades e nem muito menos há modos com vazios que só apresentem limitações. E mais, pesquisar tais semelhanças e diferenças significa pesquisar as *affordances* de cada modo semiótico.

Jewitt (2008, p. 247) reforça a conceituação de Kress (2009) dizendo que *affordances* “refere-se ao que é possível expressar e representar facilmente”¹⁸. E mais:

A *affordance* de um modo é material, física e ambiental. Por exemplo, uma imagem na forma de marcas gráficas sobre uma superfície bidimensional oferece potenciais diferentes para a expressão e a representação do sentido do que as *affordances* da fala na forma de sons. *Affordances* material, física, e social afiliadas com cada modo geram uma lógica específica e fornecem diferentes potenciais de comunicação e de representação.¹⁹

Então, fica claro que as *affordances* não são uma característica abstrata do modo, mas têm características material e física. Ela revela o ambiente e a dimensão social do modo e ajuda o produtor de sentido a discernir o que cada modo pode fazer que outros modos não podem fazer. Os potenciais e limites de comunicação dos modos semióticos estão ligados a uma *lógica semiótica*²⁰ de cada *affordance* e, portanto, de cada modo. Utilizaremos a seguir o exemplo da imagem estática²¹ (modo visual) e da fala e escrita (modo verbal) para exemplificar a compreensão de *affordance* e de lógica semiótica, exemplo significativo para nós que trabalharemos com a imagem e o texto nas páginas impressa do livro didático. Esse exemplo é exposto tanto por Kress (2009), como por Jewitt (2008).

¹⁷ “The potentials and limitations of material drawn into semiosis as mode - applies to all modes.”

¹⁸ “Refers to what it is possible to express and represent easily.”

¹⁹ “The *affordance* of a mode is material, physical, and environmental. For instance, an image in the form of graphic marks on a two-dimensional surface offers different potentials for the expression and representation of meaning than the *affordances* of speech in the form of sounds. Physical, material, and social *affordances* affiliated with each mode generate a specific logic and provide different communicational and representational potentials.”

²⁰ Denominação usada por Kress (2009, p. 56).

²¹ Tanto Kress (2009, p. 54-67) quanto Jewitt (2008, p. 241-267) utilizaram os termos imagem e linguagem (às vezes, fala e escrita). Nós optamos por modalidade visual e modalidade verbal.

No caso da fala e da escrita, verifica-se que esses dois seguem uma lógica do tempo, isto é, segue-se uma sequência temporal: uma palavra vem depois de outra, um elemento sintático após outro. Um som é executado subsequente a outro, formando uma cadeia lógica de sentido. A lógica semiótica orienta para que uma palavra esteja aqui e não ali. Para o modo verbal, a lógica semiótica do tempo é fundamental para sua organização na produção de sentido, ela faz parte do seu potencial de representação e comunicação, é algo físico, material, do ambiente, é social também, ou seja, faz parte das *affordances* do modo verbal.

Já a imagem é regulada pela lógica do espaço. Os elementos imagéticos são organizados simultaneamente no espaço e nesse espaço se relacionam entre si. Isto demonstra como funcionam as *affordances* da imagem: seus potenciais de representação e comunicação se expressam materialmente e socialmente na produção de sentido seguindo a lógica semiótica do espaço e da simultaneidade. É fundamental perceber que a lógica espacial é ponto importante da produção de sentido através da imagem.

Contraopondo-se as duas lógicas semióticas²², chega-se a entender que cada *affordance* permite a cada modo realizar um tipo de trabalho semiótico específico: “A ‘lógica’ do tempo e do espaço oferece distintos potenciais para a produção de sentido. (...) Os recursos do modo da imagem são diferentes dos recursos da fala ou escrita.”²³ (KRESS, 2009, p. 56). Enfim, Kress confirma a ideia de que modo visual e modo verbal têm funções diferentes.

Considerar as afirmações de Kress como pertinentes, é considerar indispensável a tarefa de saber reconhecer as *affordances* de cada modo e ter consciência que isso faz grande diferença para a produção de sentido, pois os diferentes potenciais e limitações “têm um efeito

²² É importante observar que alguns modos, como o audiovisual e o gesto, combinam as lógicas de tempo e espaço.

²³ “The ‘logics’ of time and space offer distinct potentials for making meaning. (...) The resources of the mode of image differ from those of either speech or writing.”

fundamental sobre as escolhas do modo em casos específicos de comunicação.”²⁴ (KRESS, 2009, p. 54)

Há outra diferença a ser realçada entre os modos semióticos. Partindo da segunda semelhança entre os modos semióticos, semelhança apontada nesta seção, é que sustentamos outra distinção entre os modos semióticos.

Dissemos que todos os modos semióticos tem a semelhança de serem socialmente e culturalmente formados. Ao conectarmos essa afirmação com a ideia de *affordances*, chegaremos à assertiva de que os modos semióticos têm formas distintas entre as diferentes sociedades e culturas, daí Kress (2009, p. 55) advogar:

Estes recursos têm formas específicas em diferentes culturas (...) Isso torna problemático falar de "escrita" como tal, parece preferível falar de "escrita" nessa cultura ou naquela. O que se aplica para o modo da escrita a este respeito se aplica a todos os modos.²⁵

Pensamos que saber as semelhanças, mas principalmente as diferenças entre os modos semióticos, seja uma das preocupações da multimodalidade porque é por meio delas que o produtor de sentido poderá escolher os modos que melhor respondam aos seus interesses de representação e comunicação, optando por uns e descartando outros em determinadas situações sociais de uso dos modos semióticos. No presente estudo, atender a tal preocupação da multimodalidade terá impacto significativo na compreensão e análise dos tipos de relação entre modalidade verbal e visual e, conseqüentemente, reflexos didáticos e pedagógicos para o letramento visual e crítico.

A próxima seção discute o que van Leeuwen (2011, p. 673) assinalou como a segunda preocupação da Multimodalidade: o estudo da maneira como esses diferentes modos

²⁴ “Have a fundamental effect on choices of mode in specific instances of communication.”

²⁵ “These resources have specific forms in different cultures (...) That makes it problematic to speak of 'writing' as such; it seems preferable to say writing in this culture or that. What applies to the mode of writing in this respect applies to all modes.”

semióticos são integrados. No nosso caso, com dois modos, o visual e o verbal, no contexto do livro didático de Espanhol.

1.2. As relações entre os modos visual e verbal

Nas seções anteriores sobre Semiótica Social, multimodalidade e modos semióticos, vimos que o modo verbal (escrita e fala) não é o único que colabora no processo de produção de sentido, pois a Multimodalidade defende exatamente a participação da diversidade de modos semióticos na produção de sentido. Kress (2009 e 2010), por exemplo, usa várias vezes o vocábulo “parcial” e “parcialidade” se referindo as limitações do modo verbal. Na condição de portador de *affordances*, o modo verbal não tem só potenciais de representação e comunicação, mas também limitações. Ele não é capaz de fazer o que a modalidade visual faz: “mostrar” (*depict*) o mundo a partir da lógica semiótica da espacialidade simultânea.

Portanto, é legítimo advogar a favor da função dos outros modos junto com o modo verbal, que muitas vezes é vista como modo dominante, embora a história mostre que a imagem está presente na vida humana desde os tempos remotos. Van Leeuwen (2005 e 2011) e Jewitt (2009) consideram a pesquisa sobre as relações entre os modos semióticos como uma área central da Semiótica Social e da multimodalidade.

Jewitt (2009) inclui as relações entre modos semióticos como um dos âmbitos de pesquisa multimodal e como um dos conceitos centrais da multimodalidade. Já van Leeuwen (2011), considera tais relações como uma das duas preocupações da multimodalidade. Na sua obra *Introducing Social Semiotics*, van Leeuwen (2005) afirma que a Semiótica Social pesquisa, entre outras questões, a maneira como os modos semióticos se integram em eventos multimodais.

Ainda sustentados por Jewitt (2009) e van Leeuwen (2011), podemos ver que se debruçar sobre as relações entre os modos semióticos nos serve para “olhar o trabalho

específico de cada modo e como cada modo interage e contribui para os outros no conjunto multimodal.”²⁶ (JEWITT, 2009, p. 25) Enquanto van Leeuwen (2011, p. 675-677) nos desperta para a seguinte questão: “Qual dos modos domina a relação?” Nós nos perguntamos: “Será que há sempre relações de dominação entre eles? Não serão possíveis relações de igualdade?”

Um último passo na discussão das relações entre os dois referidos modos semióticos ficará por conta da proposta da Semiótica Social postulada por Radan Martinec e Andrew Salway (2005).

Também entendemos ser necessário sinalizar que enquanto explicarmos o sistema de Martinec & Salway, não utilizaremos mais o termo modo visual nem modo verbal, mas sim imagem e texto, pois vemos como necessário estar coadunados com os mesmos termos usados pelos dois pesquisadores: imagem e texto. Até por questões de harmonia com a redação da proposta na qual nos apoiamos. No restante da dissertação retomamos os termos modo visual e verbal, pois os consideramos mais abrangentes.

1.2.1 As relações entre imagem e texto segundo Radan Martinec e Andrew Salway

No artigo “Um sistema para as relações entre imagem e texto na nova (e velha) mídia”, Martinec & Salway (2005, p. 366) apresentam um sistema que “combina as relações lógico-semânticas de Halliday (1985, 1994) com a classificação fundadora das relações entre imagem e texto de Barthes (1977a [1961], 1977b [1964]).”²⁷

O sistema de Martinec & Salway (2005) é formado por dois subsistemas: relações de status e relações lógico-semânticas. O primeiro é inspirado em Roland Barthes ([1964]1986) e o segundo em M. A. K. Halliday (2004). Assim sendo, vemos a necessidade de brevemente apresentar como Barthes ([1964]1986) e Halliday (2004) inspiraram Martinec

²⁶ “To look at the specific work of each mode and how each mode interacts with and contributes to the others in the multimodal ensemble.”

²⁷ “Combines Halliday’s (1985, 1994) logico-semantic relations with Barthes’ (1977a [1961], 1977b[1964]) foundational classification of image-text relations.”

& Salway (2005). Começamos por Barthes. Ele vai propor três tipos de relações entre texto e imagem:

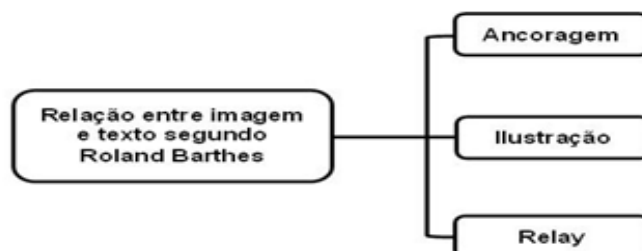


Figura 1: Diagrama das relações entre imagem e texto segundo Roland Barthes ([1964]1986)

A ancoragem é o tipo de relação em que o leitor é levado a ancorar-se no texto para compreender a imagem. Já na ilustração “é a imagem que esclarece o texto, expandindo a informação verbal.” (GOMES, 2010, p. 82). E por último, o *relay* é o tipo de relação complementar entre texto e imagem. Entre esses dois entes “há uma integração das linguagens.” (GOMES, 2010, p. 83).

Esses três tipos de relação do modelo de Barthes ([1964]1986) correspondem respectivamente a três, dos quatro, tipos das relações de status: *relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto*, *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem* e *relação de status de igualdade/complementaridade*.

Já o segundo subsistema de Martinec & Salway (2005) se baseia estritamente nas relações lógico-semânticas de Halliday (2004). É desse modelo hallidayano de relação entre orações em um complexo oracional que os dois autores estruturam o seu sistema lógico-semântico de relações entre imagem e texto. Ao compararmos o diagrama das relações lógico-semântico de Halliday (2004) com o de Martinec & Salway (2005) (Figuras 3, 21 e 28) perceberemos como os dois pesquisadores se inspiraram fortemente em Halliday (2004):

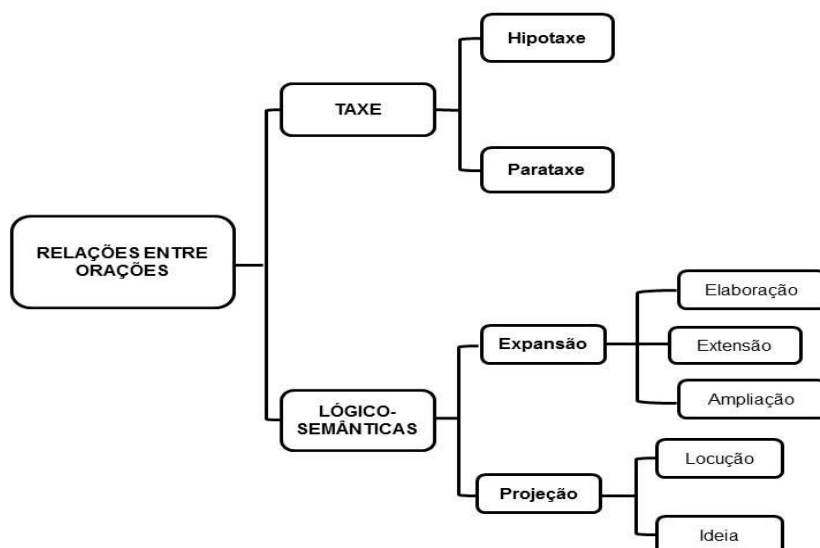


Figura 2: Diagrama das relações entre orações segundo Halliday
Adaptado de Halliday, 2004, p. 373.

Halliday entende que orações são articuladas umas às outras por meio de dois subsistemas básicos que determinam como uma oração se relaciona a outra para formar complexos oracionais. No diagrama anterior visualizamos esses dois subsistemas: Taxe e Lógico-Semântico.

Como visto no início desta seção, Martinec & Salway (2005) criam dois subsistemas básicos, não obstante há duas diferenças principais entre o sistema deles dois e o de Halliday: 1. Martinec & Salway (2005) não levaram em conta o primeiro subsistema de Halliday (taxe), pois como já ressaltamos aqui, os dois optaram pelo modelo de Barthes ([1964]1986); 2. Se nas duas extremidades das relações de Halliday há orações, nas relações propostas por Martinec & Salway (2005) há oração em uma ponta da relação e na outra há imagem. Na figura 5 podemos ver um diagrama que reúne os dois subsistemas que formam o sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005).

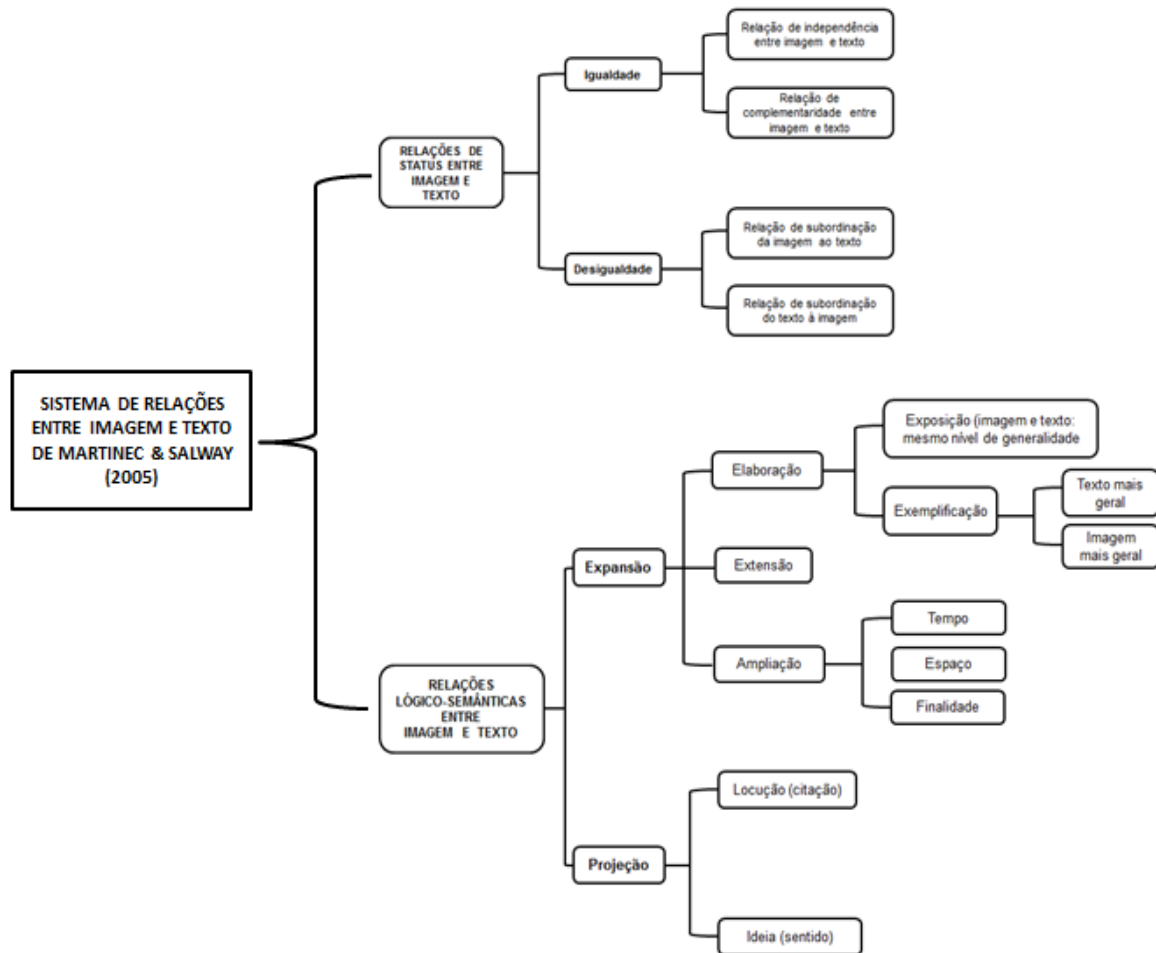


Figura 3: Diagrama do sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005)
Adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 358)

Quanto ao corpus que se pode aplicar o sistema de Martinec e Salway (2005), os autores afirmam que o sistema é aplicável aos diversos gêneros que apresentam imagem e texto. Na formulação do sistema, eles se basearam, sobretudo, em textos contemporâneos da nova mídia:

Analisamos enciclopédias eletrônicas, anúncios impressos, sites de notícias, galerias online, livros de marketing e anatomia e realizamos incursões rápidas em outros gêneros onde há combinações entre imagem e texto. Com

base nesta pesquisa, nós construímos um sistema generalizado de relações entre imagem e texto. (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 341)²⁸

Como sistema generalizado fica aberto a possibilidade de modificações, críticas e reformulações. O que é confirmado pelos autores ao considerarem que o sistema poderá “ser modificado à medida que novos gêneros compostos de imagem e texto evoluem ou que pelo menos as realizações de categorias existentes mudem.”²⁹ (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 367).

Antes de apresentarmos o sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005), abordamos três pontos que consideramos fundamentais para compreender tais relações.

1.2.1.1 Três pontos-chave para entender o sistema de relação entre imagem e texto de Martinec & Salway

Como já mencionado ao início da seção 1.2.1, fica clara a influência da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2004) no sistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005). Não se trata apenas das relações lógico-semânticas, mas de pontos que são essenciais para entender como se dão as relações entre imagem e texto no sistema proposto por Martinec & Salway (2005). Os três pontos-chaves são: 1. Unidades e realizações das relações de status e lógico-semântica; 2. Coesão lexical e componencial; 3. Participantes, processos e circunstâncias. Eles são abordados a seguir:

Podemos definir brevemente o que são as unidades e realizações das relações de status e lógico-semântica sem que precisemos ir a LSF, contudo, para podermos na hora da análise delimitar ditas unidades e especificar tais realizações é imprescindível que conheçamos a coesão lexical e componencial, assim como os participantes, processos e circunstâncias. Portanto, esse primeiro ponto-chave não escapa da influência da LSF. Além

²⁸ “We have analysed electronic encyclopaedias, print advertisements, news websites, online gallery sites, anatomy and marketing textbooks, and made quick forays into other genres in which image–text combinations occur.”

²⁹ “To be modified as new image–text genres evolve or that at least the realizations of existing categories will change.”

disso, vemos que assim como na LSF, a oração é a unidade de análise, Martinec & Salway (2005) também querem definir unidade de análise do seu sistema.

Após as seções que expõem cada subsistema de relações com os seus exemplos, Martinec & Salway (2005) apresentam uma seção destinada a identificar as unidades das relações de status e lógico-semântica e a especificar as realizações de ambos. As realizações se referem às relações que se dão entre imagem e texto por meio dos 13 tipos de relações propostos por Martinec & Salway (2005). Realização significa para os dois autores entender imagem e texto se relacionando e não separados e estáticos. Daí os dois autores afirmarem de si: “nós especificamos as realizações de ambas as relações, de status e lógico-semântico, entre imagens e textos e especificamos as unidades que eles ligam.”³⁰ (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 340) Especificar as realizações significa demonstrar como acontece a relação por meio dos 13 tipos de relação entre imagem e texto, o que veremos mais adiante, nas seções 1.2.1.2 e 1.2.1.3

Já as unidades se referem aos elementos textuais e imagéticos que se relacionam entre si, ou seja, compreendemos que Martinec & Salway (2005) estão falando do tamanho e da parte do texto que é identificada como a unidade que se relaciona com a imagem e vice-versa. Eles ainda fazem a observação de que concentram mais esforços na busca da unidade de texto do que na delimitação das unidades da imagem. Tratando das unidades e realizações de Status, os dois autores afirmam:

A maior unidade de texto que está se relacionado com imagens em nossos dados é o parágrafo, por isso, vamos considerar como texto "todo" um parágrafo ou unidades menores, tais como orações complexas, orações e até mesmo palavras, sempre que estas sejam as unidades que se relacionem com as imagens. Isto acontece com legendas de fotos de notícias, títulos de imagem, etc e, nestes casos, é toda a legenda, título e assim por diante, que se relacionam com a imagem por status. É bastante provável que as imagens se relacionem com maiores unidades textuais do que o parágrafo, como as seções. (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 347)³¹

³⁰ “We specify the realizations of both status and logico–semantic relations between images and texts and of the units which they link.”

³¹ “The largest unit of text that is related to images in our data is the paragraph; so we will consider the ‘whole text’ to mean a paragraph or smaller units, such as clause complexes, clauses, and even words, whenever these are the units that images relate to. This happens with news photo captions, image titles, etc. and in these cases, it is the whole caption, title and so on that relate to the image by status. It is quite likely that images relate to larger textual units than the paragraph, such as sections.”

Pela citação anterior também enxergamos que a delimitação da unidade de texto como parágrafo não parece ser algo simples que resolve a questão do que seja tal unidade, visto que ao final de dita citação, Martinec & Salway (2005) fazem a ressalva de que maiores unidades textuais do que o parágrafo poderão se relacionar com a imagem, como é o caso dos textos que encontramos nos livros didáticos analisados por nós nesta dissertação.

E no caso das relações de Status, o questionamento ao final da próxima citação permite-nos ver que as unidades textuais também não parecem ser tão simples:

Foi observado anteriormente que a relação de status entre imagem e texto é considerada independente quando toda a imagem está relacionada a todo o texto. Uma imagem é considerada subordinada a um texto quando ela se refere apenas a uma parte do texto. Mas o que a "imagem inteira" e o "texto inteiro e a parte dele significa? (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 346)³²

Depreendemos até aqui que delimitar a unidade de texto que se relaciona com a imagem é algo complexo, o que compromete também a compreensão e a análise das realizações das relações. A solução para tal questão está no segundo e terceiro ponto que compreendemos como fundamental para a proposta de Martinec & Salway (2005): A coesão componencial e os participantes, processos e circunstâncias.

Consideramos ser essa a maneira para solucionar o problema da delimitação das unidades que realizam as relações entre imagem e texto, já que Martinec & Salway (2005) afirmam que é pela coesão componencial que se ligam participantes, processos e circunstâncias presentes na imagem e no texto: “Em todo caso, a relação entre imagens e textos é realizada pela coesão componencial (ver Martinec, 1998a, 1998b), que relaciona os participantes, processos e circunstâncias ou "componentes" em imagens e textos.” (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 346).

Vale ressaltar que a coesão componencial não se aplica somente às relações de status, mas também às relações lógico-semânticas, conforme apontam Martinec & Salway (2005, p. 355): “Além de ajudar a decidir quais são as unidades que mantêm as relações de

³² “It was remarked earlier that the relative status of an image and a text is considered independent when the whole image is related to the whole text. An image is considered subordinate to a text when it only relates to a part of it. But what do the ‘whole image’ and the ‘whole text’ and ‘a part of it’ mean?”

status, a coesão componencial também é crucial para determinar quais unidades estão envolvidas nas relações lógico-semânticas.”³³

Chegamos à conclusão de que compreendendo como se realiza a coesão componencial e identificando os participantes, processos e circunstâncias, conseguimos delimitar a unidade de texto e imagem e especificar suas realizações enquanto entes que se relacionam entre si. Desse modo, faz-se necessário compreender o que é coesão componencial e participantes, processos e circunstâncias. O que fazemos nas próximas seções.

1.2.1.1.1 Coesão lexical e componencial

Martinec & Salway (2005) trabalham com coesão componencial a partir da coesão lexical, abordada pela Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2004). Argumentamos que é preciso revisitar a coesão lexical, porque necessitamos compreender como, a partir da coesão lexical alcançamos a coesão componencial e assim poderemos entender como a coesão componencial será utilizada na relação entre imagem e texto.

É pela coesão componencial que se realiza a relação entre imagem e texto no sistema de Martinec & Salway (2005), pois é ela que faz as ligações de sentido entre imagem e texto, conexões que darão condições de acesso e compreensão ao entendimento da relação entre imagem e texto. Sem a coesão componencial, imagem e texto se tornam vizinhos dicotômicos.

Segundo Martinec (1998)³⁴ entendemos que a coesão componencial é a coesão lexical de Halliday (2004)³⁵ e que ora ele utiliza o termo *coesão componencial* ora *relação*

³³ “Apart from helping to decide what the units are between which status relations hold, componencial cohesion is also crucial to determining the units between which logico–semantic relations obtain.”

³⁴ No texto *Cohesion in action*, Martinec (1998) teoriza e descreve o movimento.

³⁵ Embora Martinec & Salway (2005) afirmem na página 343 que sua coesão componencial é uma adaptação da coesão lexical de Halliday & Hasan (1976) e de Martin (1992), optamos por entendê-la somente a partir de Halliday (2004), já que este último apresenta mais claramente os mesmos tipos de coesão lexical que Martinec & Salway (2005) trabalham em seu sistema de relação entre imagem e texto, além de não serem contraditórios com Halliday & Hasan (1976) e Martin (1992).

componencial: “Coesão lexical, no entanto, é renomeada como relações componenciais.” (MARTINEC, 1998, p. 162)³⁶

Para Halliday (2004, p. 535), “coesão lexical opera no léxico e é conseguida através da escolha de itens lexicais.”³⁷ Ainda segundo esse autor, a coesão lexical opera através dos seus seguintes tipos: repetição, hiponímia, meronímia, sinonímia e colocação. Destes 5 tipos de coesão lexical, só 4 apareceram em Martinec (1998) e só 3 em Martinec & Salway (2005).

De acordo com Martinec (1998, p. 163), os tipos de coesão componencial que ele toma de Halliday (2004) são: repetição, hiponímia, meronímia e sinonímia. Já nas análises apresentadas por Martinec & Salway (2005) sobre a relação entre imagem e texto, só encontramos repetição, hiponímia e sinonímia.

Repetição se refere ao participante, processo ou circunstância que é repetido. Hiponímia é a relação entre uma classe e os membros que forma essa classe. Meronímia é a relação entre um todo e suas partes. Sinonímia é a relação de semelhança entre os léxicos e vem acompanhada da antonímia que é a relação de contraste.

O ponto de diferença entre a coesão lexical de Halliday (2004) e a coesão componencial de Martinec (1998) e Martinec & Salway (2005) é compreensível a partir da troca do termo lexical por componencial. Coesão ou relação recebem o nome de componencial e não lexical porque para Martinec (1998, p. 162) “embora os princípios gerais deste tipo de coesão funcionem da mesma forma na ação como na linguagem, as relações se dão entre o que vai ser chamado de componentes, em vez de itens lexicais.” Ou seja, na imagem, como na ação, a coesão se dá entre componentes e não entre léxicos.

Em Halliday (2004), tratando-se da coesão lexical de repetição, o participante, o processo ou a circunstância que é repetida é um item lexical, já em Martinec (1998) é um movimento e em Martinec & Salway (2005) tanto pode ser um item lexical como algum

³⁶ “Lexical cohesion will, however, be renamed as componential relations.”

³⁷ “Lexical cohesion operates within the lexis and is achieved through the choice of lexical items.”

elemento da imagem. Isso significa que os tipos de coesão lexical de Halliday devem ser vistos em Martinec & Salway (2005) como aplicados ao texto e à imagem e não somente ao texto. Para Martinec & Salway (2005), a coesão não é de itens lexicais, mas de componentes.

1.2.1.1.2 Participantes, processos e circunstâncias

Quando, em suas análises, Martinec & Salway (2005) falam de participantes, processos e circunstâncias, eles estão falando dos três elementos que compõem os processos verbais de transitividade da GSF de Halliday (2004), que se relacionam a uma das três metafunções da linguagem, a metafunção ideacional.

Isso ocorre quando se trata do texto, pois, quando descrevem as imagens, Martinec & Salway (2005) utilizam os processos narrativos e conceituais da metafunção representacional da Gramática do Design Visual (que também é inspirada na GSF de Halliday) de Kress & van Leeuwen (2006). Daí precisarmos revisitar tais conceitos para entender como eles são utilizados na relação entre imagem e texto e não mais só no texto ou só na imagem.

Para explicar o que são participantes, processos e circunstâncias, não faremos uma análise exaustiva do sistema de transitividade da GSF, pois para o sistema de Martinec & Salway (2005), o que interessa é basicamente saber identificar os participantes, processos e circunstâncias que são relacionados na imagem e no texto pela coesão componencial e não fazer uma análise profunda dos processos verbais de transitividade em cada oração. Em alguns casos vistos em Martinec & Salway (2005), eles nem sequer recorrem à identificação de tais elementos.

Começamos observando que:

O sistema de transitividade, como concebido pela Linguística Sistêmico-Funcional, permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada, já que é através

da linguagem que falamos de nossas experiências, das pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes no nosso mundo exterior e interior.” (SOUZA, 2006, p. 50)

Pela citação de Souza (2006), entendemos que na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional é pelo sistema de transitividade verbal que representamos e identificamos as ações e atividades humanas expressas na linguagem. Tal identificação ocorre por meio dos três elementos que compõem os processos verbais de transitividade: participantes, processos e circunstâncias.

Sendo assim, a identificação e representação das ações e atividades humanas presentes na linguagem passa necessariamente pelos participantes, processos e circunstâncias, que no caso do sistema de Martinec & Salway (2005), estão presentes nas relações entre imagem e texto, o que nos permite afirmar que em tais relações poderemos reconhecer as ações e atividades humanas.

Segundo Souza (2006, p. 50-51), dentro da oração, participantes, processos e circunstâncias correspondem a substantivos, verbos e advérbios, respectivamente. Essa última informação fornecida por Souza (2006) nos ajuda a reconhecer participantes, processos e circunstâncias no contexto da nossa pesquisa. Contudo, para termos uma visão mais abrangente do sistema de transitividade e seus três elementos, apresentamos, primeiramente, os tipos de processos (seguidos dos seus significados) e seus participantes. São um total de seis: materiais, relacionais, mentais, verbais, existenciais e comportamentais.

Os processos materiais referem-se aos processos do “fazer” relacionados às ações do mundo físico. Entre os verbos³⁸ mais usados, estão: *hacer*, *comprar*, *vender*, *nadar*, *leer*, entre outros. Os participantes são o ator (aquele que faz a ação) e a meta (aquele para quem a ação é dirigida). Em **negrito** são destacados os participantes e em sublinhado são destacados

³⁸ Como nosso corpus de pesquisa está em espanhol, consideramos pertinente citar os verbos em espanhol, assim como os exemplos de cada um dos seis processos de transitividade verbal.

os processos. Exemplos: *El profesor golpeó al alumno*, *Ella hace las tareas*, *Se venden libros*³⁹

O segundo processo são os relacionais. São os processos do “ser”, “ter” e “pertencer”. Possuem uma função classificatória ou identificatória. Souza (2006, p. 56) considera que os processos relacionais podem denotar intensidade (qualidade), circunstância (de tempo ou de lugar, por exemplo) e possessividade (posse). Exemplos: *Los plátanos estaban maduros* (intensidade), *María está en el baño* (circunstancia), *Pedro tiene un piano* (possessividade).

Além disso, Souza (2006, p. 56) afirma que “as orações com processos relacionais podem ser atributivas ou identificativas.” Entende-se por atributivas as orações nas quais há a atribuição de uma qualidade realizada pelo participante atributo ao outro participante da oração, o portador, aquele que é classificado pelo atributo.

Por outro lado, nas orações identificativas há a identificação ou a definição de um participante por outro. Esse tipo de oração tem um participante denominado característica (Aquele que é identificado ou definido) e um participante chamado de valor (Aquele que é o identificador ou definidor). Assim entendemos que nos processos relacionais os participantes são portador e atributo, identificador e identificado, possuidor e possuído, característica e valor.

O terceiro processo que explicamos agora são os mentais. Halliday (2004, p. 197) entende os processos mentais como os processos do “sentir” que se dão no fluxo do pensamento e que incluem os verbos *ver*, *oir*, *percibir* no sentido da percepção, *gustar*, *amar*, *odiar*, *apetecer*, *agradar*, no aspecto da emoção e *pensar*, *saber*, *comprender* e *imaginar* na perspectiva da cognição. A partir de tais verbos entendemos porque Souza (2006, p. 55) afirma que “os processos mentais lidam com a apreciação humana do mundo” e porque “através deles nós podemos detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um

³⁹ Os exemplos de processos que apresentamos nesta dissertação foram retirados da tese de doutorado de Hita (2003) e de Lavid, Arús, Zamorano-Mansilla (2010).

dado texto.” Os participantes desse processo são: o experienciador (aquele que realiza o “sentir”) e o fenômeno (o elemento “sentido” pelo experienciador). Exemplo: *Disfruta (tú) el momento, Me gusta la música, (yo) Creo que van a venir*

Já os processos verbais são os processos do “dizer”. Conforme Souza (2006, p. 56), são os processos do comunicar e do contar que representam relações simbólicas construídas na mente, mas que são expressas em forma de linguagem, principalmente por verbos como *contar, hablar, decir* e *preguntar*. Os participantes são denominados de dizente (aquele que diz, comunica ou aponta algo), verbiagem (o que é dito, comunicado ou apontado) e receptor (aquele a quem o processo verbal se dirige). Exemplos: *Los médicos le preguntaron si le dolía, Papá dijo "¡qué extraño!" El abuelo contó una de sus batallitas*. Vale observar este dado: Como os processos verbais se encontram na fronteira entre os processos mentais e relacionais, eles são suscetíveis de uma análise também como processos mentais ou relacionais.

Os processos existenciais são responsáveis por representar algo que existe ou acontece. São realizados no espanhol pelos verbos *haber, existir* e *surgir* e têm apenas um participante, o existente. Exemplos: *El miércoles hubo una reunión, existe la creencia de que todos los hongos son venenosos, del choque surgieron miles de estrellitas de distintos colores*. Observamos que os processos existenciais estão entre os processos relacionais e materiais. O que pode confundir sua identificação.

Por último, apresentamos os processos comportamentais. São processos que incluem comportamentos físicos e psicológicos. De acordo com Souza (2006, p. 57), eles são responsáveis pela construção de comportamentos humanos, desde atividades mentais (*oír, soñar, sonreír, mirar, besarse, abrazarse, asustarse* e *ver*) até atividades verbais (*conversar, charlar* e *hablar*). Podem incluir ação ou o “sentir”. A partir dessa informação entendemos porque os processos comportamentais estão localizados entre os processos materiais e mentais. Seus participantes são o comportante e o fenômeno. Exemplos: *Ernie y Alexis se besaron y se abrazaron en el muelle, (yo) No puedo ver la luna, Yo no puedo oírte por culpa del ruido, los sacerdotes no nos asustamos del mal, me asusté*.

O quadro 1 resume os tipos de processos e participantes e o que eles significam:

PROCESSO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
Material	Fazer, acontecer	Ator
Relacional: Atributivo Identificativo	Ser, estar Classificar Definir	Portador e atributo Identificador e identificado Possuidor e possuído Característica e valor
Verbal	Dizer	Dizente, verbiagem e receptor
Mental: Percepção Emoção Cognição	Sentir	Experienciador e fenômeno
Existencial	Existir, haver	Existente
Comportamental	Comportar-se	Comportante e o fenômeno

Quadro 1: Processos, significados e participantes. Adaptado de Halliday (2004, p. 260) e de Souza (2006, p. 57.)

O terceiro componente do sistema de transitividade verbal é as circunstâncias. Composta de advérbios ou locuções adverbiais, as circunstâncias se referem às condições em que os processos ocorrem, condições como o tempo, lugar, causa e modo. No caso do sistema de Martinec & Salway (2005), as circunstâncias aparecem sobremaneira em três tipos de relação entre imagem e texto: 1) nas relações lógico-semântica de expansão/ampliação de tempo, 2) lugar e 3) finalidade (tipologia que veremos logo em seguida). Embora em outras relações também possam aparecer circunstâncias na imagem se relacionando com o texto e vice-versa.

Como nos interessa conhecer as principais circunstâncias para poder identificá-las no nosso corpus de análise e assim delimitar as unidades de análise e descrever satisfatoriamente as relações entre imagem e texto. O Quadro 2 mostra os tipos de circunstâncias e exemplos:

TIPOS DE CIRCUNSTÂNCIAS	ADVÉRBIOS E LOCUÇÕES ADVERBIAIS	EXEMPLOS
1. DE EXTENSÃO a) Duração espacial b) Duração temporal	a) Por, a lo largo de, a través de e durante. a) Durante, por e hasta.	1. <i>Lo buscamos por toda la comarca.</i> 2. <i>He sido feliz por unas horas.</i>
2. DE LOCALIZAÇÃO a) De lugar b) De tempo	a) En, debajo (de), bajo, contra, entre, sobre, detrás (de), tras, fuera (de), dentro (de), allí, aquí, arriba, abajo, al lado (de), a, hacia, hasta, para, de e desde. b) A (las tres), en, después (de), antes (de), hacia, alrededor de, sobre, hasta, para, de e desde.	1. <i>¿El fútbol es jugado mucho aquí?</i> 2. <i>A las once de la noche sonó el timbre de la puerta.</i>
3. DE CAUSA a) Razão b) Propósito c) Favor	a) Por, a causa de, por razones, porque, por motivos e al (+ infinitivo). b) Para, con el fin de e con objeto de. c) En nombre de e por.	1. <i>Se aplazó el partido por la lluvia.</i> 2. <i>Quiero hacerlo para sentirme mejor.</i> 3. <i>Lo han hecho por su pueblo.</i>
4. DE MODO a) Meio b) Qualidade c) Comparação d) Grau	a) Con, de (madera, hierro. .), en (tren, barco), a (pie, caballo), por medio de, a través de, así e de esta forma/manera. b) De forma/modo/manera, (elegante, poco ortodoxa . . .), con (clase, habilidad . . .), (muy) bien, (muy) mal, regular, así así e a lo (campeón, bruto . . .). c) Como, a la (francesa, italiana...) e de forma distinta a. d) Mucho, bastante, un poco, algo, considerablemente, una pizca, hasta cierto punto, en gran medida e relativamente.	1. <i>Primero lo golpeó con una botella de licor.</i> 2. <i>Hazlo con cuidado.</i> 3. <i>Comes como las gallinas.</i> 4. <i>Me fui relativamente rápido a la Sección Créditos</i>
5. DE ÂNGULO	Según	1. <i>Según este libro, el fin del mundo está cercano</i>
6. DE PAPEL	Como, en	1. <i>Lo veía como un padre</i>
7. DE ACOMPANHAMENTO	Con e sin.	1. <i>Llegaron sin sus familias.</i> 2. <i>Alejandro llegó con un ramo de margaritas.</i>
8. DE MATERIA	De, sobre, acerca de	1. <i>El artículo es sobre el presidente de la nación.</i> 2. <i>¿Por qué tenéis que estar siempre hablando de política?</i>

9. DE CONTIGÊNCIA a) Condição b) Concessão c) Omissão	a) En caso de b) A pesar de c) A falta de	1. <i>En caso de duda, elige lo seguro.</i> 2. <i>El campo, a pesar de la lluvia, se encuentra en perfectas condiciones.</i> 3. <i>A falta de pruebas, el testimonio de la víctima nos parece coherente.</i>

Quadro 2: Tipos de circunstâncias e exemplos.

Adaptado de Hita (2003, p. 398) e de Lavid, Arús, Zamorano-Mansilla (2010, p. 197).

Para concluirmos esta seção, contemplamos agora a questão dos participantes, processos e circunstâncias na perspectiva da GDV de Kress & van Leeuwen (2006). Enquanto no âmbito do código semiótico da linguagem, participantes, processos e circunstâncias são explicados pelo sistema de transitividade verbal e estão ligados à metafunção ideacional da GSF, no âmbito do código semiótico da imagem, processos e participantes são explicados pelos processos narrativos e conceituais e estão localizados na metafunção representacional da GDV. Uma correspondência lógica criada por Kress & van Leeuwen na criação da GDV a partir da GSF.

O que nos interessa aqui é conhecer os participantes, processos e circunstâncias e entender o que eles significam para que possamos, na análise entre imagem e texto, chegar a identificá-los. Além disso, tal interesse nos ajudará na especificação da relação e na sua análise.

O objetivo da metafunção representacional é comunicar “a relação estabelecida entre os participantes internos de uma dada composição imagética.” (ALMEIDA, 2009, p. 78). Tal relação se divide em dois tipos: relações em que os participantes visuais estão em movimento e relações em que os participantes visuais estão representados de maneira mais estática. A partir dessa divisão é que entenderemos melhor as duas categorias que formam a metafunção representacional: processos narrativos e processos conceituais. Iniciamos a discussão pelos processos narrativos.

Segundo Kress & van Leeuwen (2006, p. 59), os processos narrativos “servem para apresentar as ações que se desdobram e eventos, processos de mudança, arranjos espaciais transitórios.”⁴⁰ Ou seja, a característica principal dos processos narrativos é a ação, por isso são formados por participantes que estão em movimento na imagem. A ação se dá, sobretudo, por meio de um vetor, geralmente expresso por uma linha diagonal ou horizontal de ação (processos de ação) ou de olhar (processos de reação) do participante para alguém ou para alguma coisa. O vetor também é expresso por um balão de fala (processo verbal) ou de pensamento (processo mental). Apresentamos a seguir um quadro⁴¹ com os principais processos narrativos e seus participantes:

PROCESSOS NARRATIVOS	PARTICIPANTES
Processo de ação	Ator (O participante que empreende a ação) e meta (O participante a quem a ação é dirigida)
Processo de reação	Reator (O participante que olha) e fenômeno (O participante a quem o olhar é dirigido)
Processo verbal	Dizente (O participante que fala) e enunciado (O que é falado)
Processo mental	Experenciador (O participante que pensa) e fenômeno (O que é pensado).

Quadro 3: Tipos de processos narrativos e seus participantes

Nas imagens que seguem, ilustramos cada um dos processos narrativos com seus respectivos participantes:

⁴⁰ “Serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements.”

⁴¹ Não incluímos nesse quadro os processos narrativos de conversão e simbolismo geométrico, além dos participantes interactores, ações e reações transacionais e não-transacionais porque julgamos não serem necessários para a análise que propomos nesta pesquisa.



Figura 4: Processo de ação – Ator e meta (Fonte: *Síntesis*, volume 2, unidade 4, página 64)



Figura 5: Processo de reação – Reator e fenômeno (Fonte: *Síntesis*, volume 1, unidade 2, página 36)



Figura 6: Processo verbal e mental – (Fonte: *Síntesis*, volume 2, unidade 5, página 95)

Quanto aos processos conceituais, eles são caracterizados por uma estaticidade relativa. Para Kress & van Leeuwen (2006, p. 59), os processos conceituais “representam os participantes em termos de sua classe, estrutura ou significado, em outras palavras, em termos de sua essência mais generalizada, mais ou menos estável e atemporal.”⁴² (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p.59) (Grifo nosso). É a partir dessa citação dos autores da GDV que compreendemos que os processos conceituais: “definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares.” (ALMEIDA, 2008, p. 13).

Classificar, analisar e definir está diretamente relacionado com os três tipos de processos conceituais: classificacional, analítico e simbólico, respectivamente. Nos processos classificacionais (Figura 7), os participantes se relacionam entre si como membros de um grupo, isto é, fazem parte de uma mesma classe e em relação a ela são classificados. Os participantes são denominados subordinados e superordinado. Subordinado são os diversos participantes que juntos na imagem formam uma categoria maior e comum a todos eles. O superordinado é o participante que determina tal categoria. A taxonomia é estabelecida entre uma classe e os membros dessa classe. Processos classificacionais nos remetem a coesão componencial de hiponímia em que há coesão entre uma classe e os membros que formam essa classe.

⁴² “Represent participants in terms of their class, structure or meaning, in other words, in terms of their generalized and more or less stable and timeless essence.”

5. Observa las ropas del escaparate y completa el diálogo.

- Me gustan aquellos vaqueros azules.
- Sí, son bonitos y creo que se pueden usar con la camiseta verde y con la camisa blanca.
- Tienes razón. Y si hace frío, también puedo usarlos con la cazadora naranja.
- ¡Perfecto! Y para mí... me gustan aquella falda morada y los calcetines del mismo color.
- Creo que el jersey rojo también es bonito y te va a quedar muy bien.
- Sí, me gusta. Y a papá, le podemos comprar aquella corbata azul.
- Muy bien.




Figura 7: Processo conceitual classificacional – Superordinado (Vestuário) e Subordinados (Diversos tipos que formam a classe de vestuários)
(Fonte: *Enlaces*, volume 1, unidade 6, página 98)

Os processos analíticos (Figura 8) são formados por dois participantes: o portador, aquele que representa o todo, e o atributo possessivo, aquele que representa as partes. Nesse sentido, o portador é analisado na perspectiva dos atributos que lhe são conferidos pelas partes. Encontramos neste processo semelhança com a coesão componencial de meronímia, coesão que acontece entre o todo e suas partes.

7. Observa la planta de la casa y escribe los nombres de las habitaciones.

comedor baño despacho cocina garaje dormitorio salón



Figura 8: Processo conceitual analítico – Portador (todo: a casa) e atributo possessivo (partes da casa)
(Fonte: *Enlaces*, volume 1, unidade 4, página 64)

Concluindo os processos conceituais, temos os processos simbólicos atributivos (Figura 9) e sugestivos (Figura 10). No primeiro, os participantes são o portador e seus atributos possessivos. O portador é definido simbolicamente por tais atributos que ele passa a possuir na relação. Já nos processos simbólicos sugestivos há apenas um participante, o portador, pois o significado simbólico lhe é atribuído discretamente através do

obscurecimento dos detalhes. O significado é levemente sugerido. Almeida (2008, p. 17) ressalta que o portador é apresentado pelos contornos e silhuetas.



Figura 9: Processo conceitual simbólico atributivo – A garota é portadora do atributo possessivo de consumista
(Fonte: *Síntesis*, volume 1, unidade 6, página 106)



Figura 10: Processo conceitual simbólico sugestivo – Rambo é o portador definido simbolicamente pela silhueta e a tonalidade escura da imagem
(Fonte: *Síntesis*, volume 3, unidade 6, página 115)

Assim como nos processos narrativos, apresentamos um quadro com os processos conceituais e seus participantes:

PROCESSOS CONCEITUAIS	PARTICIPANTES
Processo classificacional	Superordinado e seus Subordinados
Processo analítico	Portador (todo) e seus atributos possessivos (partes)
Processo simbólico atributivo e sugestivo	Portador e seus atributos possessivos

Quadro 4: Tipos de processos conceituais e seus participantes

Já contemplamos os participantes e processos no código semiótico da imagem, faltam-nos agora as circunstâncias. Para Kress & van Leeuwen (2006), as circunstâncias na imagem são os participantes secundários que se relacionam com os participantes principais, mas não por meio de vetores, por isso não se confundem com os participantes principais

envolvidos nos processos narrativos. Sobre tais participantes secundários, Kress & van Leeuwen (2006, p. 72) afirmam:

Vamos nos referir a esses participantes, segundo Halliday (1985), como Circunstâncias. Eles são participantes que poderiam ser deixados de fora, sem afetar a proposição básica realizada pelo padrão narrativo, embora sua exclusão implicasse, naturalmente, uma perda de informação.⁴³

Portanto, há motivo para considerar as circunstâncias. Kress & van Leeuwen (2006) destacam três tipos de circunstâncias: *Circunstância locativa*, de meio e de acompanhamento. A circunstância locativa se refere a relação de maior e menor ênfase que se dá entre participantes por meio do contraste entre o primeiro (*foreground*) e o segundo plano (*background*) na imagem. A *circunstância de meio* se refere aos instrumentos empregados pelos participantes nos processos de ação que estes venham a desempenhar. Já a *circunstância de acompanhamento* é compreendida pelo acompanhamento que um participante secundário faz ao participante principal. Entre eles não há uma ligação por meio de vetores, mas a conexão se dá pelo acompanhamento. Os três tipos de circunstâncias são exemplificados nas figuras 11, 12 e 13:

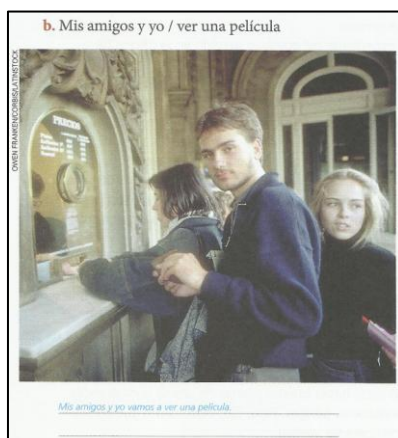


Figura 11: Exemplo de circunstância locativa. O rapaz está em *primeiro plano* em relação aos outros participantes da imagem.

(Fonte: *Síntesis*, volume 2, unidade 3, página. 47)

⁴³ “We will refer to these participants, following Halliday (1985), as Circumstances. They are participants which could be left out without affecting the basic proposition realized by the narrative pattern, even though their deletion would of course entail a loss of information.”



Figura 12: Exemplo de circunstância de meio. A mão do homem funciona como meio para levar a vasilha de comida ao gato.
(Fonte: *Síntesis*, volume 1, unidade 7, página 134)

capítulo 7

En el manual que acompaña el libro del profesor se propone una actividad para la reflexión de un capítulo.

TEXTO COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

Lenguaje no sexista: médica y enfermera en Médicos Sin Fronteras

El pasado 26 de diciembre de 2007 fueron secuestradas dos cooperantes de Médicos Sin Fronteras. Este grave hecho que afectó a esas dos mujeres profesionales ha mostrado, además del daño irreparable que ocasiona el secuestro, el daño moral que ocasiona la desigualdad al colectivo al que ellas pertenecen, las mujeres. En efecto, este suceso ha mostrado una de las caras más desigualitarias de los títulos académicos y del ejercicio de las profesiones: el lenguaje sexista que domina sus contenidos. La cooperante española Mercedes García hizo la carrera de medicina y ahora es médica. La cooperante de nacionalidad argentina Pilar Bauza es enfermera. Ambas mujeres se dedican a dos de las muchas profesiones donde los cánones tradicionalmente masculinos han influido en su valoración, prestigio y reconocimiento social. Por los roles de género, aún se considera "normal" que la medicina, carrera universitaria de más valor académico que la de enfermería, la realicen los hombres y esta última sea "preferida" por las mujeres. Al respecto, es interesante el informe de Amecc Press donde se muestra con datos estadísticos oficiales cómo las carreras universitarias sanitarias están feminizadas, pero de manera distinta, ya que están sustentadas en la desigualdad de mujeres y hombres.

En la carrera de enfermería las mujeres han tenido y tienen el acceso más fácil porque su ejercicio implica directamente el cuidado a los demás. Esta es una tarea que socialmente se le asigna a personas de sexo femenino. En este contexto, todas las profesiones y labores relacionadas con las mujeres están infravaloradas, esta problemática ya ha sido reconocida por la doctrina constitucional europea y por el Tribunal Constitucional español, llegando a definir jurídicamente la discriminación indirecta. Pero, sobre el tema específico que nos ocupa, constatamos cómo la socialización de la desigualdad entre mujeres y hombres respecto de las profesiones desvela el conflicto que existe en la denominación de las personas profesionales. En este caso, el conflicto se generó cuando la prensa no pudo llegar a un acuerdo en el momento de determinar si la cooperante García era "médica" o "médico". Durante su cautiverio, la prensa no supo darle el tratamiento debido, por su profesión, a la médica García y algunos periódicos discrepaban al llamarla algunas veces "médico". *El Mundo* en su página web recogió las noticias llamándola unas veces "médica" y otras "médico". Lo mismo sucedió en las informaciones aparecidas en *El País*. El día de la llegada a España tras su liberación, este diario, finalmente, dio a García el tratamiento de "médico". ABC, por su parte, la llamó directamente "médico". En el noticiero de *La Primera* de Televisión Española, por las mañanas las presentadoras del teledebut la llamaron médica y durante la tarde y en el turno del informativo nocturno trataron a García como "médico".

Retornando al lenguaje sexista anclado en el ámbito académico, los títulos y grados universitarios mantienen denominaciones donde se refleja la fuerte discriminación por razón de sexo. Aún se le sigue llamando "juez", "arquitecto", "técnico", etc., a las mujeres.

Adaptado de Nilda Garza. Extraído de <www.leguichimiana.org>. Acceso el 8 de marzo de 2009.

Figura 13: Exemplo de circunstância de acompanhamento. A criança acompanha o casal.
(Fonte: *Síntesis*, volume 3 unidade 1 página 19)

1.2.1.2 Relações de status de igualdade e desigualdade

Esse primeiro subsistema de relações entre imagem e texto de Martinec & Salway (2005) está dividido em status de igualdade e desigualdade. Para cada divisão há duas realizações, como ilustradas no próximo diagrama:

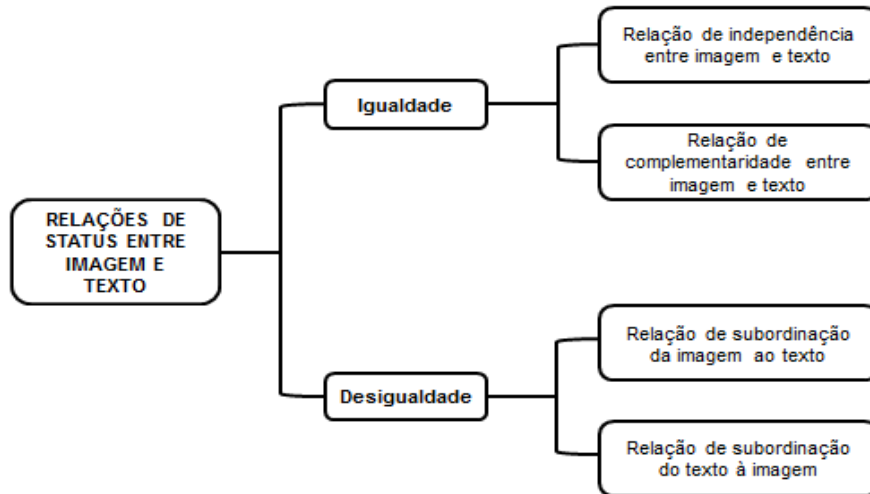


Figura 14: Diagrama das relações de status entre imagem e texto
Adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 349).

No status de igualdade, a relação de independência entre texto e imagem ocorre quando eles dois “estão juntos em pé de igualdade e não há sinais de um modificando o outro.”⁴⁴ (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 343)



Figura 15: Exemplo da relação de status de igualdade/independência em placa de banheiro. (Fonte: arquivo do autor da dissertação)

A relação entre texto e imagem na figura 15 coexiste independentemente porque o “ele” representado na modalidade verbal é o mesmo “ele” representado na modalidade visual através da silhueta de um ser humano do sexo masculino que no Ocidente se convencionou a simbolizar como homem. São informações que ocorrem em paralelo sem haver a necessidade de uma relação para a construção do significado de que aquele banheiro é só para pessoas do sexo masculino.

⁴⁴ “They are joined on an equal footing and there are no signs of one modifying the other.”

Para reforçar a explicação do exemplo da figura 15, expomos a seguir o exemplo de duas placas de banheiro (figuras 16 e 17) em que ambas não utilizaram os dois modos (visual e verbal) simultaneamente para informar qual o sexo pode utilizar determinados banheiros, mostrando então a independência entre imagem e texto, nestes casos.



Figura 16: Exemplo de placa de banheiro 01
(Fonte: arquivo do autor da dissertação)



Figura 17: Exemplo de placa de banheiro 02
(Fonte: arquivo do autor da dissertação)

Já a relação de complementaridade ocorre quando “uma imagem e um texto estão juntos em um estado de igualdade e um modifica o outro.”⁴⁵ (p. 343) É o que acontece na figura 18 onde a imagem do candidato a vereador João Paulo funciona como o participante portador dos atributos que estão presentes no texto “PARA VEREADOR DE SOBRAL VOTE NA RENOVAÇÃO VOTE NO JOÃO”. O João Paulo que aparece na imagem é o candidato a vereador que se apresenta com a qualidade de renovação. É perceptível que há uma relação complementar entre a imagem (portador) e o texto (atributo), ambos se modificando pela relação recíproca. Nesse processo de construção de sentido, há uma combinação entre imagem e texto, formando um grande sintagma.

⁴⁵ “When an image and a text are joined equally and modify one another.”



Figura 18: Exemplo de relação de complementaridade em panfleto político
(Fonte: <http://joaopauloprtd.blogspot.com.br/>)

Para ambas as relações, Martinec & Salway fazem referência ao termo “grande sintagma”. Enquanto na relação de independência, texto e imagem não se combinam para fazer parte de um grande sintagma, na relação complementar há uma combinação de texto e imagem para formar parte desse grande sintagma. E quando independentes, os dois elementos realizam seus próprios processos sem implicar-se. Mas, quando complementares, os processos ocorrem por combinação entre texto e imagem.

Já no status de desigualdade, é primordial que haja a ação de um elemento sobre outro. A relação de subordinação da imagem ao texto se dá quando toda “a imagem está relacionada a apenas uma parte do texto.” (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 344) Nesse tipo de relação é o texto que tem a primazia sobre a imagem. Ou seja, o leitor necessita ir a determinada parte do texto para compreender a imagem. Usar o texto para que a imagem seja compreensível é o que revela a subordinação desta última ao texto.

É o que acontece no exemplo da matéria jornalística na Figura 19: o texto trata de uma votação polêmica no STF e suas implicações para a sociedade brasileira. Vários ministros do STF são citados, mas de todos eles, só o ministro Celso de Mello teve fotografia publicada, ou seja, há uma relação desigual onde toda a imagem só faz referência a uma parte do texto. E mais, considerando a legenda da fotografia como parte do texto, é preciso partir dela para entender quem é o participante da fotografia.

BRASIL IMPRENSA

Vitória da censura

Por que a decisão do STF pode gerar uma onda de restrições à liberdade de imprensa no país

Leonel Rocha

O Supremo Tribunal Federal tomou uma decisão surpreendente na quinta-feira passada. Encarregados de discutir uma ação do jornal *O Estado de S. Paulo* para suspender a censura prévia que o proíbe de divulgar reportagens sobre as investigações da Polícia Federal sobre as empresas de Fernando Sarney, filho do senador José Sarney, os ministros decidiram, por 6 votos a 3, manter a proibição.

A decisão causou preocupação e mal-estar. Um ministro do Supremo, que votou com a minoria, confidenciou a *ÉPOCA* seu receio de que juizes de primeira instância se sintam estimulados a assinar medidas semelhantes contra outros órgãos de imprensa. Votaram pela censura seis ministros: Gilmar Mendes (presidente do STF), Ellen Gracie, Ricardo Lewandowski, José Antonio Dias Toffoli, Eros Grau, além do relator Cezar Peluso, vice-presidente do Tribunal. Três ministros foram contra a censura: Carlos Ayres Britto, Cármen Lúcia e Celso de Mello. Joaquim Barbosa estava ausente e Marco Aurélio Mello não ficou até o final dos debates.

Os advogados de *O Estado de S. Paulo* tentaram derrubar a proibição com o argumento de que, ao anunciar o fim da Lei de Imprensa, meses atrás, o Supremo restabeleceu a plena liberdade de expressão no país. O argumento de Peluso foi que, no assunto em discussão, não é a liberdade de expressão que está em pauta – mas o uso de material que, obtido a partir de escutas telefônicas, pode envolver a intimidade e a privacidade de pessoas investigadas pela Justiça. “Se são invioláveis a honra e a privacidade, é preciso que isso tenha consequência”, disse Gilmar.

Esse argumento levou o ministro Carlos Ayres Britto, que liderou a dissidência, a afirmar: “A imprensa comete erros, o Judiciário comete erros, mas nem por isso deixamos de julgar livremente. Não é pelo temor do abuso que se vai proibir o uso”. Os ministros favoráveis à censura definiram a medida como “poder geral de cautela”. A ideia é que não defendiam uma proibição – mas uma medida preventiva contra abusos da mídia.

Num voto emocionado e contundente, o ministro Celso de Mello lembrou casos semelhantes e rebateu essa noção de forma vigorosa: “O voto geral de cautela é o novo nome da censura em nosso país”. Para sublinhar o caráter essencialmente errôneo da decisão que estava sendo tomada, Mello disse que, em decisão anterior, o Supremo derrubara um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente porque ele previa a suspensão de veículos que publicassem informações contrárias aos interesses de crianças e adolescentes. Lembrando os tempos do regime militar, Mello recordou títulos de filmes a que ele, então jovem procurador do Estado, foi proibido de assistir nos anos 60 e 70 porque não agradavam “ao general que dirigia a Polícia Federal em São Paulo”. Foram os piores tempos do controle à imprensa no Brasil – tempos que a decisão do STF trouxe de volta à memória.

MINORIA
O ministro Celso de Mello, durante sessão do STF na semana passada. Ele ficou contra a censura, mas foi voto vencido

“O voto geral de cautela é o novo nome da censura em nosso país”

CELSONE MELLO, ministro do STF

14 de dezembro de 2009, *ÉPOCA* 57

Figura 19: Exemplo de relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto em matéria jornalística (Fonte: Revista *Época*, 14 de dezembro de 2009, p. 57)⁴⁶

Quanto à segunda relação de desigualdade, a de subordinação do texto à imagem, ela se dá no seguinte caso: O texto está se relacionando a apenas uma parte da imagem. É possível compreender esse tipo de subordinação com a seguinte afirmação de Martinec & Salway: “A indicação mais confiável de subordinação do texto é a presença de dispositivos implícitos que precisam ser decodificados por referência a uma imagem.” (2005, p. 345) em outras palavras, há elementos referenciais no texto que dirigem o leitor a uma parte da imagem, daí a subordinação do texto a ela.

⁴⁶ A imagem ampliada da Figura 19 encontra-se no ANEXO A deste trabalho.

Tal subordinação pode ser vista no exercício de um livro de Biologia que apresentamos na figura 20. O enunciado da questão contém um dispositivo explícito de menção ao texto quando diz: “Na figura 16, você tem alguns exemplos de pteridófitas...” e na imagem de cada um dos três exemplos de pteridófitas há balões com textos que destacam somente partes da imagem.

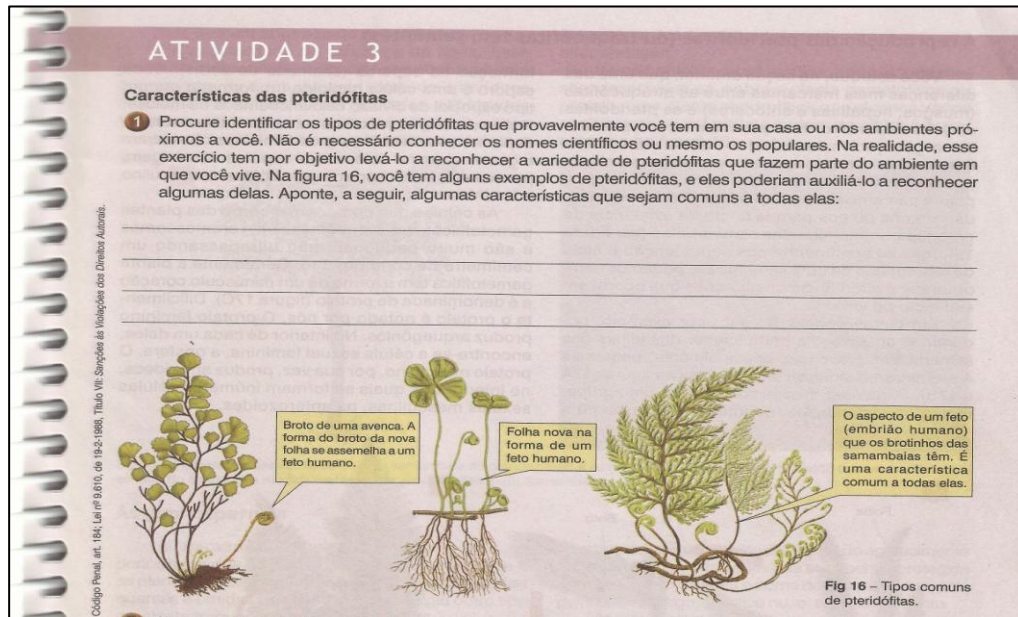


Figura 20: Exemplo de relação de status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem em livro didático

(Fonte: SOUZA, A. M. de. COSTA, V. R. da. Biologia: ensino médio, 1º ano. Brasília: Cisbrasil – CIN, 2010, p. 261.

1.2.1.3 Relações lógico-semânticas

Inspirados nos dois principais tipos de relações lógico-semânticas da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday, o subsistema de relações lógico-semântico está dividido em duas relações: *relações de expansão* e *relações de projeção*. Para os autores, a principal diferença entre eles é que “enquanto expansão lida com as relações entre os eventos representados na experiência não-linguística, projeção lida com eventos que já foram representados.”⁴⁷ (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 349) A seguir, passo à explicação dos dois modelos, seguidos de seus diagramas para sumarizar e mediar didaticamente às informações.

⁴⁷ “While expansion deals with relations between represented events in the non-linguistic experience, projection deals with events that have already been represented.”

Relação de expansão: Há três tipos de relação entre imagem e texto que são consideradas como expansão: elaboração, extensão e ampliação. Para cada um deles há novas divisões, menos para extensão. O que se verifica visualmente no diagrama abaixo, adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 358) e de Becher-Costa (2006, p. 82):



Figura 21: Diagrama das Relações Lógico-Semânticas entre Imagem e Texto: Expansão
Adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 358) e de Becher-Costa (2006, p. 82).

O primeiro tipo de expansão é a elaboração. Como se nota pelo diagrama, na elaboração, há duas classificações. A primeira é exposição, quando o nível de generalidade entre imagem e texto é o mesmo, o que vemos na figura 22. O título “Mapa Oficial Turístico do Rio” e o texto abaixo do mapa são tão gerais quanto a imagem do mapa com traços de generalidade e abstração revelados pelas linhas que representam avenidas e estradas como o verde que representa a natureza e o azul, a água.

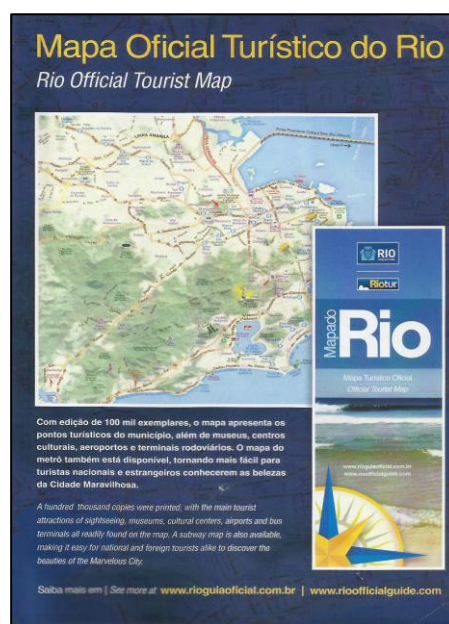


Figura 22: Exemplo de relação de elaboração/exposição
(Fonte: Revista Guia do Rio, ano XXXVI, n. 234, julho de 2011.)⁴⁸

A segunda classificação da elaboração é a exemplificação, quando o nível de generalidade entre imagem e texto é diferente. Por isso, a exemplificação se divide em outros dois níveis: 1. Imagem mais geral que texto; 2. Texto mais geral que imagem.

A figura 23 nos mostra o caso de imagem mais geral que texto. Enquanto a caveira com dois ossos cruzados é bastante conhecida como símbolo da morte, usada, sobretudo em situações para expressar a ideia geral de perigo de morte, como em latas de veneno, inseticidas, combustíveis e lugares perigosos, o texto “*perigo minas*” é mais específico e, portanto, menos geral que a imagem.

⁴⁸ A imagem ampliada da Figura 22 encontra-se no ANEXO B deste trabalho.

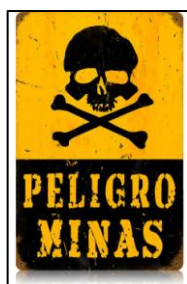


Figura 23: Exemplo de relação de exemplificação/imagem mais geral que texto em placa de advertência (Fonte: <http://www.ioffer.com/i/peligro-minas-heavy-metal-danger-mines-sign-384387686>.)

Já a figura 24 nos apresenta um caso de texto mais geral que a imagem. Considerando o símbolo da reciclagem agregado ao símbolo do elemento químico Alumínio (*al*) como imagem e a palavra “metal” como o texto da relação, este é mais geral, pois abrange todos os metais e não só o alumínio da imagem.



Figura 24: Exemplo de relação de exemplificação/texto mais geral que imagem em lixeira de metal reciclável (Fonte: arquivo do autor da dissertação)

Sobre o segundo tipo de expansão, os autores entendem que “a extensão é uma relação entre uma imagem e um texto na qual tanto um como o outro adicionam uma informação nova e relacionada entre eles.”⁴⁹ (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 350). Para esses autores, a informação nova é um acréscimo, pois vai além do que é representado na imagem ou no texto. Vejamos a figura 25:

⁴⁹ “Extension is a relationship between an image and a text in which either the one or the other add new, related information.”



Figura 25: Exemplo de relação de expansão/extensão em fotografia e legenda de revista (Fonte: CEARÁ. Enredo. Revista da Cultura. Fortaleza: n. 1, dezembro de 2008, p. 84.)

Ao nomear os participantes da fotografia, seus cargos públicos e o evento no qual estão participando, o texto acrescenta à imagem algo novo. A imagem, por sua vez, informa sobre o vestuário dos atores, os vetores de olhares entre eles e parte do ambiente onde eles estão.

O terceiro e último tipo de expansão é a ampliação. Trata-se da qualificação circunstancial entre imagem e texto em termos de tempo, lugar e finalidade. Segundo Martinec & Salway, “para um texto ser considerado uma ampliação de uma imagem ou vice-versa, tem que estar relacionado com o seu conteúdo ideacional.”⁵⁰ (2005, p. 351) Ou seja, o conteúdo ideacional do texto ou da imagem mostra o conteúdo do que acontece neles. E, nesse caso, a relação entre imagem e texto representa circunstâncias temporais, espaciais e finais.

Na figura 26, a legenda enquanto parte do texto multimodal é uma ampliação de lugar da imagem ao informar que a discussão entre os dois vereadores se dá *na Câmara Municipal de Fortaleza* (circunstância de lugar) e é também uma ampliação de tempo ao utilizar a circunstância de tempo “ontem” para determinar quando tal fato aconteceu.

⁵⁰ “For a text to be considered enhancing an image or vice versa, it has to be related to its ideational content.”



Figura 26: Exemplo de relação de expansão/ampliação de lugar e tempo em fotografia e legenda de jornal impresso (Fonte: Diário do Nordeste, p. 12, 17/10/2012)

A respeito da ampliação de finalidade, a figura 27 mostra duas fotografias seguidas de suas legendas: Na primeira fotografia, a legenda amplia a imagem ao dizer que aqueles escombros e entulhos que estavam espalhados na via são de um muro alto, de 5 metros de altura. Já na segunda, a legenda informa que a multidão que estava naquele local era uma multidão de curiosos pelo acidente do desabamento de um muro no bairro Canindezinho.



Figura 27: Exemplo de relação de expansão/ampliação de finalidade em fotografia e legenda de jornal impresso (Fonte: Jornal O POVO, p. 02, 18/10/2012)

O segundo tipo de relação lógico-semântica é a projeção. Segundo Martinec & Salway existem dois tipos: Locução (citação) e Ideia (sentido). Adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 358) e de Becher-Costa (2006, p. 82), apresentamos o diagrama acerca da projeção:

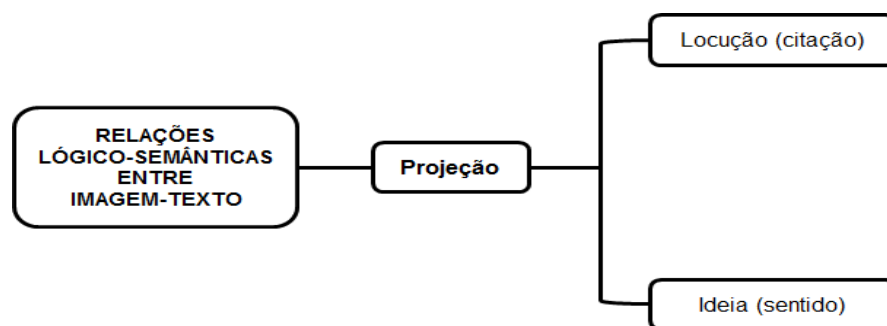


Figura 28: Diagrama das Relações Lógico-Semânticas entre Imagem e Texto: Projeção
Adaptado de Martinec & Salway (2005, p. 358) e de Becher-Costa (2006, p. 82)

A projeção apresenta eventos que já foram representados por um dos modos (imagem ou texto), isto é, o conteúdo que já foi representado pelo texto, será também representado pela imagem. Agora se o conteúdo já foi representado pela imagem, cabe ao texto representá-lo. Nisso consiste a projeção enquanto relação entre imagem e texto.

Entre os tipos de gêneros que mais exemplificam a projeção, Martinec & Salway (2005, p. 352) citam: “Aparecem principalmente em dois contextos de relação entre imagem e texto: histórias em quadrinhos e combinações de texto e diagramas, tais como aqueles encontrados nos livros didáticos e científicos e em publicações similares.”⁵¹

O diagrama da figura 28 é um exemplo de projeção em que a figura toma as ideias do texto e as representa em forma de diagrama. Tomou-se um evento já representado em forma de texto e agora tal evento é projetado em forma de imagem (diagrama).

⁵¹ “Appear in two image–text contexts: in comic strips and in combinations of text and diagram, such as those found in textbooks, and scientific and similar publications.”

Já as histórias em quadrinhos servem para explicar a diferença entre locução e ideia. Locução é quando uma formulação exata é citada tal como ela é. Já a ideia é quando um significado aproximado é relatado. Conforme Martinec & Salway, “a distinção entre locução e ideia, ou projeção de citação e sentido em histórias em quadrinhos é simples, pois existem convenções desenvolvidas para fazê-la - locuções são colocadas em balões de fala e ideias em balões de pensamento.”⁵² (2005, p. 352). Os exemplos que seguem ilustram o que é locução (figura 29) e ideia (figura 30):

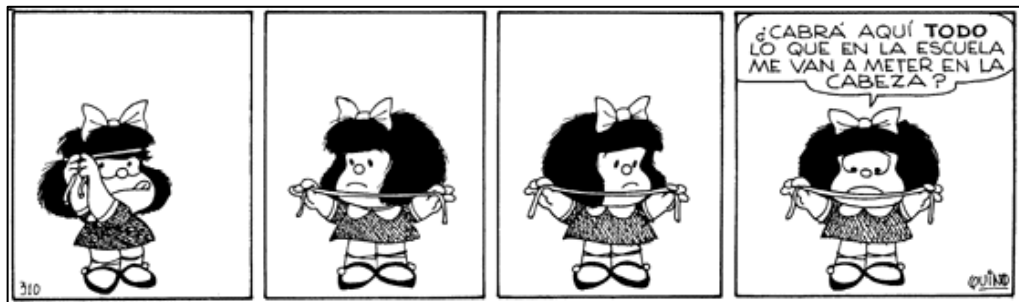


Figura 29: Exemplo de projeção/locução em Tirinha da Mafalda
(Fonte: <http://www.pequelandia.org/mafalda/tiras/mafalda/index4.htm>)



Figura 30: Exemplo de projeção/ideia em Tirinha da Mafalda
(Fonte: <http://www.pequelandia.org/mafalda/tiras/mafalda/index4.htm>)

⁵² “Distinguishing between locution and idea, or projection of wording and meaning in comic strips is straightforward because there are developed conventions for doing so – locutions are enclosed in speech bubbles and ideas in thought bubbles.”

Através das relações entre os modos visual e verbal que acabamos de explicar, conseguimos mostrar que em textos multimodais, pelo menos, dois modos semióticos se integram para a produção e veiculação de sentido. Os dois subsistemas (relações de status e relações lógico-semânticas) de Martinec & Salway (2005) são para nossa pesquisa o aparato teórico-metodológico que nos guiará na análise das atividades de compreensão leitora de duas coleções de Espanhol/LE. Junto à proposta deles dois, pretendo realizar uma análise associada com o letramento crítico e visual. Por isso, na seção que segue a esta discutiremos essa abordagem pedagógica.

1.3 Letramento e Multiletramentos

Esta seção discute a visão que temos sobre letramento e multiletramentos, apresentando assim a base que sustentará o nosso entendimento sobre letramento crítico e letramento visual. Discutiremos o conceito de letramento e multiletramentos para poder preparar o campo de reflexão sobre o letramento crítico e visual, abordagens que serão observadas na análise das relações entre os modos visual e verbal nas atividades de compreensão leitora de duas coleções didáticas de espanhol/LE para o ensino médio.

Pretendemos, inicialmente, tratar da questão da escolha do termo letramento, que julgamos ser algo pertinente em meio ao caos que Cassany (2010) reconheceu ao presenciar em encontros internacionais a alternância desordenada e sem sentido entre termos como alfabetização, alfabetismo, letramento, escritura, leitura e escrita, cultura letrada, no Espanhol e também em línguas como o Português, tentando significar a mesma coisa. Depois de analisar vários desses termos, Cassany (2010, p. 354) se junta a vários outros autores e opta por letramento por considerar que:

O conceito letramento (*literacy* em inglês) inclui uma vasta gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionadas com o uso social dos textos escritos em cada comunidade. Concretamente, o letramento inclui o domínio e o uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento e o uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social, os papéis que adotam o leitor e o autor, os valores sociais associados com estes papéis (identidade,

status, posição social), o conhecimento que se constrói nestes textos e que circula na comunidade, a representação do mundo que transmitem, etc.⁵³

Ou seja, letramento abrange todo o âmbito conceitual dos outros conceitos. Concordamos com o conceito amplo de Cassany que também vai ao encontro da concepção da Semiótica Social (multiletramentos e letramentos multiseimióticos) que nasce justamente no campo dos Novos Estudos do Letramento (Doravante NEL)⁵⁴ que entende o letramento como uma prática para além do ato puramente cognitivista individual de aquisição de habilidade e competências, mas como prática social e crítica. Como bem diferencia Kleiman (1995, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Segundo Roxane Rojo (2009, p. 98), a distinção entre letramento e alfabetismo é necessária e importante, pois enquanto o último tem um foco individual marcado “pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares (...) numa perspectiva psicológica,” o termo letramento busca abranger as práticas sociais de linguagem “numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.”

Ainda, segundo Rojo (2009, p. 98), essa distinção ficou mais evidente para pesquisadores do letramento “a partir da obra divisora de águas de Street (1984), que inaugura os novos estudos do letramento (NEL/NLS) e que foi divulgada no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995).”

⁵³ “El concepto literacidad (*literacy* en inglés) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. En concreto, la literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” (Todas as traduções do espanhol para o português neste trabalho são de autoria do autor desta dissertação)

⁵⁴ No original em inglês: NLS (New Literacy Studies).

Então, é salutar perguntar-nos o que Street apresenta nessa obra divisória. Em *Literacy in Theory and Practice*, Street (1984) propõe uma divisão baseada em dois enfoques do letramento, que ele denominou de enfoque autônomo e ideológico do letramento.

Para Rojo, o enfoque autônomo de Street define letramento como uma prática externa ao contexto social, baseada no contato escolar com a leitura e a escrita, onde os indivíduos aprenderiam gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento.

Em oposição ao primeiro enfoque, o ideológico “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.” (STREET *apud* ROJO, 2009, p. 99)

Interessa à nossa pesquisa este último enfoque dos NEL, já que o conceito de signo na Semiótica Social, no qual nós nos apoiamos, leva em conta o contexto social. Para a Semiótica Social e a Multimodalidade, o signo semiótico é produzido e compreendido nas interações sociais. Essa visão da Semiótica Social e da Multimodalidade se coaduna com a visão de práticas de letramento destacada por Street na citação de Rojo.

Além disso, o enfoque ideológico de Street está em harmonia com o surgimento do conceito de multiletramentos e multimodalidade. Para Jewitt (2008), o conceito de multiletramentos emerge das novas condições da sociedade contemporânea: O avanço das novas tecnologias e da globalização produzem mudanças rápidas no mundo, como o aparecimento de novas relações entre a produção e a divulgação do conhecimento.

E isto terá impacto também na educação e na comunicação e, por conseguinte, no livro didático que está inserido nessas duas dimensões. Segundo Jewitt (2008, p. 243): “O potencial impacto das novas condições sociais e materiais na comunicação e na educação é profunda.”⁵⁵

⁵⁵ “The potential impact of new social and material conditions on communication and education is profound.”

Tal impacto que fala Jewitt (2008) se vê na multimodalidade, pois ele tem gerado novas configurações e tipos de textos (multimodalidade) na educação e no mundo das comunicações, isto é, o uso de mais de um modo semiótico nas comunicações e na educação tem aumentado vertiginosamente, chamando atenção para aquilo que estava ali, mas não era tão percebido: os textos multimodais. Daí a necessidade de novos e múltiplos letramentos. Por isso, passamos a falar não só de letramento, mas de multiletramentos.

Embora letramento inclua leitura, escrita e oralidade, a partir daqui só consideraremos a leitura, pois o corpus da nossa pesquisa está limitado às questões de compreensão leitora. Nas duas subseções a seguir discutiremos mais detalhadamente sobre o letramento crítico e visual, tendo como base o que acabamos de refletir sobre letramento e multiletramentos.

1.3.1 Letramento Crítico

Como no capítulo de análise nós analisamos o modo como os tipos de relação entre os modos visual e verbal colaboram para a promoção de um letramento visual-crítico, faz-se necessário construir uma base reflexiva sobre o letramento crítico para que não falemos de criticidade no letramento visual sem antes saber desde qual perspectiva trabalhamos o letramento crítico.

Começamos problematizando o sentido de crítico. Para Cassany (2006), o adjetivo crítico é muito usado na educação e são muitas as maneiras de compreender esse termo. Portanto, é preciso deter-nos na pergunta: “O que significa ler com criticidade?” (CASSANY, 2006, p. 79).

Cassany e Castellà (2010) investigam as concepções sobre o que é ser crítico no letramento. Os dois pesquisadores se baseiam em Cervetti *et al* (2001), Luke (2000) e Serafini (2003). A partir desses autores, Cassany e Castellà (2010) entendem que para a concepção de criticidade no letramento há três perspectivas:

1. Perspectiva tradicional ou filológica: Está baseada no domínio do código, pois o leitor necessita dele para extrair do texto o significado correto, aquele colocado pelo autor. “O crítico aqui se confunde com os níveis superiores de compreensão: conseguir a interpretação canônica e identificar o propósito original do autor.”⁵⁶ (2010, p. 362)

2. Perspectiva interpretativa ou psicológica: Baseia-se nos processos cognitivos de compreensão realizados pelo próprio leitor na sua individualidade. Essa perspectiva põe ênfase na construção mental, cognitiva e individual. “Ler criticamente é articular uma resposta pessoal a ele [o texto].”⁵⁷ (2010, p. 362)

3. Perspectiva crítica: A ênfase é posta na determinação social e histórica do significado do texto. O leitor leva em conta os contextos sociais, políticos, culturais e históricos e posiciona-se diante deles. Para Cassany e Castellà (2010), essa perspectiva se desdobra em duas orientações que não se opõem, mas que se complementam:

Orientação sociocultural: O mundo está cada vez mais globalizado e complexo, sua leitura não resulta em uma única resposta, mas em várias visões determinadas ideologicamente pelos diversos discursos. Ser crítico, nesta orientação, é ser capaz de compreender essa complexidade e “aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a própria.”⁵⁸ (2010, p. 362)

Orientação sociopolítica: O texto é uma ação social. Seu significado e seus leitores estão situados dentro de sistemas sociopolíticos. Qualquer leitura pode resistir ou perpetuar o sistema. Não há textos ou leituras neutras. “Ser crítico supõe questionar o sistema e atuar para transformá-lo. Põe-se a ênfase em ser crítico para mudar o mundo e lutar contra a injustiça e as desigualdades.”⁵⁹ (2010, p. 363)

⁵⁶ “Lo crítico aquí se confunde con los niveles superiores de comprensión: conseguir la interpretación canónica e identificar el propósito original del autor.”

⁵⁷ “Leer críticamente es articular una respuesta personal al mismo.”

⁵⁸ “Aceptar la relatividad de cualquier interpretación, incluso la propia.”

⁵⁹ “Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades.”

Após analisarmos essas três perspectivas de conceituação do adjetivo crítico no letramento de Cassany e Castellà (2010), escolhemos a visão de leitura crítica e de letramento crítico de Cervetti *et al* (2001) para que tal visão nos guie na busca de determinar se e como o sistema de relação entre os modos visual e verbal de Martinec & Salway (2005) contribui para a promoção do letramento visual, enquanto letramento que seja considerado crítico, em atividades de compreensão leitora. É preciso ter uma referência de letramento crítico para tal objetivo.

Por isso, para complementar a perspectiva crítica argumentada por Cassany e Castellà (2010), agora passamos para a diferenciação que Cervetti *et al* (2001) fazem de leitura crítica e letramento crítico. Cervetti *et al* (2001) diferenciam leitura crítica de letramento crítico, evitando armadilhas do liberalismo humanista. Para esses autores, existem claras e pertinentes diferenças entre a leitura crítica de tradição liberal-humanista e o letramento crítico.

Essas diferenças estão estruturadas em quatro pressupostos que colaboram didaticamente para o entendimento da diferenciação entre leitura crítica e letramento crítico: conhecimento, realidade, autoria e objetivos educativos. No Quadro 5, resumimos as características principais desses quatro pressupostos dentro da abordagem de leitura crítica liberal-humanista:

Área	Leitura Crítica
1. Conhecimento (epistemologia)	1. O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial do mundo e por meio do pensamento racional (decodificação). 2. O significado é extraído do texto. 3. Há três distinções importantes: a. Distinguem-se fatos (objetivos) de inferências e juízos (subjetivos) do leitor. b. Distingue-se ciência (linguagem objetiva) de retórica (fantasia, literatura). c. Distingue-se opinião de verdade.
2. Realidade (ontologia)	1. Realidade é diretamente cognoscível e por isso é um referencial para a interpretação.

3. Autoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. A leitura crítica inclui reconhecer o propósito do autor. 2. O estudante deve detectar as intenções do autor, pois é a base para os níveis mais altos de interpretação textual. 3. Os textos são imbuídos de intenção autoral.
4. Objetivo das atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver os níveis superiores de habilidade de compreensão e interpretação.

Quadro 5: Principais características da leitura crítica. Adaptado de Cervetti *et al* (2001)

Pelo quadro 05, fica claro que a leitura crítica se baseia na crença empirista de que o mundo pode ser diretamente experimentado e conhecido e por isso advoga que o leitor, através da decodificação, pode compreender o significado "correto" que um autor imprimiu no texto. Fica claro que o crítico é ter a capacidade superior de extrair a verdade do texto por meio do pensamento crítico, que é o pensamento racional que distingue fatos de inferências e opiniões. A participação do leitor é importante enquanto ele é capaz cognitivamente de separar verdade de opinião e chegar às intenções autorais.

Já o letramento crítico envolve uma postura fundamentalmente diferente. É o que verificamos no Quadro 6:

Área	Letramento Crítico
1. Conhecimento (epistemologia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. O conhecimento não é natural ou neutro. 2. O conhecimento é sempre baseado na regras discursivas de uma determinada comunidade, portanto, é ideológico.
2. Realidade (ontologia)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não existe um conhecimento definitivo sobre a realidade, 2. A realidade não pode ser capturada pela linguagem. 3. Não se pode definir a verdade numa teoria de correspondência com a realidade, ela deve ser compreendida em um contexto situado.
3. Autoria	<ol style="list-style-type: none"> 1. O significado textual é sempre múltiplo e contestável. 2. O significado é culturalmente e historicamente situado. 3. Consideram-se as relações de poder na construção do significado.

4. Objetivos das atividades	1. Desenvolvimento da consciência crítica e transformação da realidade de opressão.
-----------------------------	---

Quadro 6: Principais características do letramento crítico. Adaptado de Cervetti *et al* (2001)

De acordo com o Quadro 06, para Cervetti *et al* (2001), fica evidente que o letramento crítico é muito mais do que a capacidade de decodificar ou procurar a ideia de um autor no texto. No letramento crítico, o estudante, o professor e o material didático perguntam pela natureza do letramento, o concebe como prática social e isso os levam a assumir uma posição em relação ao texto e à realidade. Como afirmam Cervetti *et al* (2001):

Embora existam várias versões de letramento crítico, eles compartilham a crença de que o letramento é uma "prática social e política, em vez de um conjunto neutro de habilidades psicológicas" (SIEGEL & FERNANDEZ, 2000, p. 18). Letramento crítico envolve uma compreensão do modo como ideologia e práticas textuais formam a representação das realidades nos textos.⁶⁰

Essa concepção crítica, segundo Cervetti *et al* (2001), recebeu influência de três pensamentos que o ajudam na diferenciação de outras tradições de letramentos: Da teoria social crítica, do pós-estruturalismo e da pedagogia crítica de Paulo Freire. Por questões de espaço, destacamos apenas a influência de Paulo Freire no pressuposto "Objetivos das atividades":

O objetivo pedagógico de uma educação crítica era para Freire (e continua sendo para muitos teóricos críticos) o desenvolvimento da consciência crítica. Na perspectiva da consciência crítica, os alunos lêem textos (e o mundo) criticamente, e vão além da leitura crítica dos textos para se tornarem atores contra situações opressivas. (CERVETTI *et al*, 2001)⁶¹

⁶⁰ "Although there are several versions of critical literacy, they share the belief that literacy is a "social and political practice rather than a set of neutral, psychological skills" (SIEGEL & FERNANDEZ, 2000, p. 18). Critical literacy involves an understanding of the way ideology and textual practices shape the representation of realities in texts."

⁶¹ "The pedagogical goal of a critical education was for Freire (and remains for many critical theorists) the development of critical consciousness. In critical consciousness, students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations."

É essa visão de leitura crítica do Quadro 05 e a visão de letramento crítico do Quadro 06 que queremos que nos guiem na análise do modo como os tipos de relações entre os modos visual e verbal contribuem ou não para a promoção de um letramento visual que seja caracterizado e marcado pela criticidade. Recorreremos especificamente aos pontos 3 (Autoria) e 4 (Objetivo das atividades) dos Quadros 05 e 06.

Para tanto, é preciso se ter uma visão de letramento crítico que sirva de referência na análise para podermos verificar se tais atividades estão mais próximas do modelo de letramento crítico (Quadro 06) de Cervetti *et al* (2001), ou se essas atividades se configuram como leitura crítica (Quadro 05). E para realizar a interface entre letramento crítico e a leitura das imagens no processo de relação com o texto é que passamos à discussão sobre letramento visual.

1.3.2 Letramento Visual

Partimos do pressuposto de que as imagens no livro didático podem ir além da função de decoração, isto é, elas podem estar a serviço da produção de sentido e na relação com o texto essa produção se torna mais complexa e instigante para a nossa pesquisa.

Para Callow (1999), é evidente que textos multimodais estão presentes nas salas de aula e na sociedade em geral. Além disso, estudantes e professores podem ter acesso aos materiais e as novas tecnologias para a produção de imagens. A presença de textos multimodais na vida de educadores e estudantes já não é uma novidade, segundo Callow (p. 2):

Alunos e professores estão muito familiarizados com o livro visual. Há muitos mais textos visuais que os alunos encontram diariamente - televisão, cinema, rádio, publicidade, outdoors, internet, jogos e programas de computador, obras de arte como pinturas, desenhos e escultura, arquitetura, capas de livro e ilustrações.⁶²

⁶² “Students and teachers are very familiar with the picture book. There are many more such texts that students encounter daily - television, film, radio, advertising, billboards, the internet, computer games and programs, art works such as paintings, drawings and sculpture, architecture, book covers and illustrations.”

Essa presença das imagens (e do áudio também) não é uma novidade, mas há um incremento maior delas por conta do avanço e do acesso às novas tecnologias. São novas práticas sociais e culturais globalizadas e localizadas. Novas práticas que interpelaram a produção de novos textos, como afirma Street *et al* (2009, p. 200) ao tratar da aproximação entre os NEL e a Multimodalidade: “textos moldam a prática e são eles próprios, por sua vez, moldados pela prática.”⁶³

Ou seja, textos que antes tinham baixo grau de multimodalidade, principalmente textos usados na sala de aula, hoje são interpelados por essas novas práticas sociais e culturais, mudando todo o cenário semiótico e, por consequência, fazendo surgir a necessidade dos letramentos multissemióticos (ROJO, p. 105-107), entre eles, o letramento visual.

Assim como para o modo verbal é importante o aprendizado das competências e habilidades cognitivas a fim de capacitar o sujeito para a leitura e a escrita, consideramos também importante o letramento visual, sem dicotomias entre os dois modos, pois eles caminham juntos. Nesse sentido, Callow (1999) entende que tanto para educadores como para observadores, o desafio é “explorar como essas imagens funcionam e são construídas e como podemos ajudar nossos alunos a fazerem o mesmo.” (1999, p. 2)

Com relação a esse primeiro aspecto (cognitivo) do letramento visual, destacamos o artigo de Suzanne Stokes (2002, p. 12). Ao realizar uma revisão da literatura sobre letramento visual no ensino e na aprendizagem, ela apresenta cinco conceitos de letramento visual que englobam aspectos cognitivistas e decodificadores do signo visual: 1. Habilidade de ler, interpretar e entender informações visuais; 2. Aprendizagem da habilidade de interpretar mensagens visuais e também de criá-las; 3. Grupo de competências que auxiliam a pessoa a identificar e interpretar imagens; 4. Uma força para entender e manter conceitos ligados ao visual; 5. A resignificação das experiências visuais passadas para obter significados novos.

⁶³ “Texts shape practice and are themselves in turn shaped by practice.”

O único conceito de letramento visual de Stokes (2002) que vai além da decodificação é o quinto, pois leva em conta não só a visão do autor da imagem, mas experiências do leitor e sua própria ressignificação na leitura. Mas, em uma visão abrangente, os conceitos de Stokes (2002) são marcados por uma visão de letramento visual como prática individual de aprendizagem de habilidades e competências para ler e interpretar imagens.

Essa visão de Stokes (2002) não é suficiente para o modelo de letramento que esta pesquisa concebe a partir do enfoque ideológico do letramento em Street (1984), a partir da reflexão feita por Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010). Tal visão de letramento visual não se aproxima do modelo de letramento crítico delineado por Cervetti *et al* (2001) no Quadro 06.

O letramento visual inserido na perspectiva do letramento crítico é o letramento visual que vai além da decodificação dos elementos imagéticos e da pura descrição física do cenário visual. Segundo Oliveira (2006, p. 22), os passos para alcançar um letramento visual que possa ser considerado crítico são: Ler o dito, perceber o omitido, avaliar os motivos, perceber as intenções, tirar as conclusões e por último, atuar sobre as situações visando à transformação da realidade lida. Buscamos em Robert Muffoletto (2001) a proposta de um letramento visual marcado pela qualidade de “crítico” e “reflexivo”.

Conforme a visão de letramento visual de Muffoletto (2001), a representação visual, suas interpretações e construções de sentido levantam questões sobre benefícios e poder. A representação visual faz parte de “um processo social”. Em outras palavras, as imagens são social e historicamente construídas.

Muffoletto (2001), refletindo sobre Barthes (1964), entende que:

Refletir sobre a imagem é fazer perguntas a ela: Por que você foi feita? Quem te fez? Por que você me mostra o que você faz? Quem se

beneficia com a sua existência? Qual é o significado disto? Existe outra maneira de representar o que você ‘re-apresenta’?⁶⁴.

Na perspectiva de Muffoletto (2001), tais questionamentos consideram “a natureza social-constructivista da experiência, significa assumir uma perspectiva reflexiva e crítica, mais do que o senso comum.”⁶⁵ Para o autor, ser visualmente letrado vai mais além da capacidade de ler, decodificar, produzir e codificar experiências visuais. O letramento visual é um processo político que provoca no observador e no produtor perguntas sobre o sentido da imagem. Daí ele resumir sua postura definidora de letramento visual como uma postura política “preocupada com a construção de sentido” e onde os educadores estão “preocupados com as histórias oficiais que são contadas para os nossos alunos.”⁶⁶ (MUFFOLETTO, 2001)

Mais do que processos cognitivistas e decodificadores, as imagens servem como um processo sociocognitivo para que os alunos sejam capazes de aperfeiçoar seu julgamento do mundo, seu pensamento crítico e criativo. Essa intenção didática se coaduna com o pensamento do *New London Group*, no qual fazem partes vários pesquisadores do Letramento Crítico e da Multimodalidade como Kress, Gee e Kalantzis.

Street *et al* (2009, p. 195) afirmam que o *New London Group* entende que o novo cenário multisemiótico revela a necessidade de incluir a multimodalidade no currículo:

Este currículo de multiletramentos privilegia o conceito de design e centra-se na aprendizagem para escolas que precisam ser organizadas em torno de um conceito muito mais amplo de prática comunicativa e prática da representação que foi atualmente apresentado às crianças nas escolas em todo o mundo (COPE & KALANTZIS, 2000).⁶⁷

⁶⁴ “To reflect on the image is to ask questions of it: Why were you made? Who made you? Why do you show me what you do? Who benefits from your existence? What is the meaning of this? Is there another way of representing what you ‘re-present’?”

⁶⁵ “The social-constructivist nature of the experience, is to take a reflective and critical perspective over a passive and common-sense one.”

⁶⁶ “Is concerned with the construction of meaning (...) concerned with the official stories being told to our students.”

⁶⁷ “This multiliteracies curriculum privileged the concept of design and focused on learning in schools needing to be organized around a much wider concept of communicative practice and representation that was currently presented to children in schools around the world (COPE AND KALANTZIS, 2000).”

Quando se trata de currículo, o livro didático não pode ser deixado de lado, visto que ele é importante componente desse sistema. Eis, então, um ponto de conexão para refletirmos sobre seu papel na educação. O que faremos na seção subsequente.

1.4 O Livro Didático de Língua Estrangeira

De início, percebemos na realidade escolar brasileira que o livro didático (Doravante LD) é uma das ferramentas básicas e úteis para o trabalho docente na sala de aula de língua estrangeira. Ao pesquisar o panorama das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil sobre o LD de línguas estrangeiras, de 1998 a 2008, Silva afirma que: “O livro adotado pelo professor de línguas estrangeiras tem uma força direcionadora na sua profissão.” E que apesar do avanço e do uso das novas tecnologias digitais na escola, “[...] os livros didáticos ainda são um referencial muito forte para alunos, professores e estabelecimentos de ensino.”(2010, p.212)

Embora o LD seja o principal material didático, ele não é o único intermediário entre o conteúdo e os destinatários do ensino. Já se vislumbram vários outros recursos na sala de aula, principalmente devido à criatividade de alguns professores que adaptam e tornam flexíveis os conteúdos e também criam seus próprios materiais pedagógicos. Logo, não há uma hegemonia do LD como único mediador do ensino, mas se observa que ele se manifesta com bastante força no sistema educacional.

Porém, ao visualizar “o outro lado da moeda”, sabemos que, no caso do ensino público brasileiro, tanto inglês como espanhol não foram contemplados até o ano de 2011 com LD no ensino médio pelo PNLN, assim como o são as outras disciplinas do currículo escolar nacional. Tal constatação foi feita por Jordão e Fogaça (2007, p.82): “Todas as disciplinas consideradas obrigatórias, parte do núcleo comum, recebem livros-texto, exceto as línguas estrangeiras.”

Em sua pesquisa, já mencionada no primeiro parágrafo desta seção, Silva (2010) também verificou a ausência dos LD's de língua estrangeira na escola pública, ressaltando que só em 2011, a política de avaliação e distribuição gratuita de livros por parte do governo federal distribuirá sistematicamente livros de língua inglesa e espanhola nas escolas públicas do Brasil.

Também não se trata só de distribuir LD's, é preciso refletir sobre seu papel na educação e na sociedade. Ancoro-me na reflexão de Oliveira (2008, p. 95-96) para problematizar as implicações do LD. A autora propõe as seguintes responsabilidades para o LD:

1. Contribuir para dar o tom ao projeto pedagógico;
2. Fundamentar o pensamento crítico em desenvolvimento;
3. Estruturar os filtros internos capazes de detectar a ideologia que interpela seus destinatários;
4. Despertar para as escolhas que precisam ser feitas;
5. Apresentar conteúdos que sensibilizem os estudantes para o respeito à diversidade sociocultural, conforme estabelecem documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras.

As responsabilidades acima não descartam o papel instrucional do LD, mas refletem duas preocupações de Oliveira. A primeira é:

Se o livro didático concentra capacidades reprodutoras das representações de mundo, funcionando como caixa de ressonância do que pensa a sociedade (...) também pode (e deve) ser capaz de questionar valores bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona. (OLIVEIRA, 2008, p. 95)

A segunda preocupação diz respeito aos destinatários do LD. Para ela, os estudantes de nível fundamental e médio estão num estágio de formação moral onde o seu

sistema de valores é bastante afetado pelas ideologias, tendenciosidades e estereótipos, o que os torna “mais vulneráveis à influência de aspectos ideológicos.” (OLIVEIRA, 2008, p. 95)

A duas preocupações de Oliveira e as responsabilidades do LD apontadas por ela estão em harmonia com a visão do papel educacional do ensino de LE das OCEM (2006), com a proposta de letramento crítico e letramento visual exposta nessa fundamentação teórica.

Resta-nos saber se o PNLD, como programa educacional público, também apresenta essas preocupações. No anexo III do edital do PNLD 2012 que se refere aos “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao ensino médio”, mais precisamente na parte dedicada às “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, o edital afirma que o LD é um objeto cultural que desempenha um papel significativo e que deve despertar o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. E mais:

Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. (BRASIL, 2009, p. 22)

O edital do PNLD é bastante extenso para dar conta de uma reflexão definitiva, porém dois pontos são importantes. As ideias apresentadas no parágrafo antecedente e na última citação demonstram preliminarmente uma concepção crítica de LD. Dessa forma, o PNLD parece coadunar-se com a visão de heterogeneidade da linguagem proposta pela OCEM (2006), que veremos mais adiante, com o letramento crítico.

Tal juízo é provisório porque quando Costa (2011) pesquisou sobre as concepções de leitura nos LDs de espanhol escolhido pelo PNLD 2012, ela encontrou “à primeira vista, certo descompasso entre o princípio de formar leitores interativos e críticos e o quadro de referências” (2011, p. 63) sobre a linguagem como atividade social, política, interativa,

historicamente ininterrupta e em estado permanente de construção. Além de uma incoerência entre tal princípio e os critérios eliminatórios específicos para LE. (BRASIL, 2009, p. 23-24)

É neste contexto complexo e desafiador do livro didático de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras que queremos nos debruçar, analisando especificamente os aspectos multimodais de duas coleções didáticas de espanhol para o ensino médio, recomendados pelo PNL 2012, pois assumimos a concepção de que o livro didático, “antes de mais nada, é um objeto gráfico inserido em um contexto sócio-cultural.” (CAVALCANTE, 2010, p.73)

Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa

2.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa é do tipo descritivo-analítica, na qual pretendemos levantar dados, descrever e analisar o livro didático para aprendizagem de espanhol por meio da observação crítica desse objeto, complementada pela pesquisa bibliográfica que nos servirá de referencial teórico para fundamentar a análise realizada.

Portanto, esta pesquisa busca identificar, descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora de duas coleções didáticas de espanhol/LE. Tal identificação, descrição e análise têm como base uma pesquisa bibliográfica extensa que nos fornece referencial teórico para uma descrição e análise crítica sem a pretensão de intervir nas realidades pedagógicas e também sem utilizar sujeitos para alcançar nossos objetivos.

Do ponto de vista da forma da abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa. Para Silva e Menezes (2005, p. 20): “A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.” Essa concepção de pesquisa qualitativa de Silva e Menezes confirma a natureza da nossa pesquisa, visto que buscamos identificar, descrever e analisar o fenômeno das relações entre os modos visual e verbal, atribuindo-lhes significados que as problematiza, mas sem recorrer a métodos e técnicas estatísticas, como desvio-padrão, mediana e percentagem.

Embora utilizemos a quantificação de dados em certo momento da análise, não utilizamos métodos nem técnicas estatísticas. Os números serão úteis para demonstrar determinada recorrência da presença dos tipos de relação entre os modos visual e verbal nas coleções didáticas. Os dados quantificados e apresentados em gráficos servirão para reforçar a nossa análise qualitativa.

2.2 Objeto e Corpus de Pesquisa

Das três coleções de LDs de espanhol/LE selecionadas pelo PNLD 2012 (BRASIL, 2009), duas se constituem como o objeto da nossa pesquisa. Consideramos de relevância social, pedagógica e linguística esta nossa escolha, pois é a primeira vez, desde que o espanhol foi incluído na grade curricular do ensino médio em 2005, que o governo federal decidiu adquirir LDs de língua espanhola/LE para toda a rede pública de ensino médio do Brasil.

Saber que as duas coleções didáticas aqui analisadas são as que estarão disponíveis para milhares de professores e estudantes, nos fez decidir por sua escolha prévia. Escolha que se tornou definitiva no momento em que vimos que elas se revelaram como ideais para responder nossas questões de pesquisa. Estar na lista de LDs escolhidos pelo PNLD é um reconhecimento oficial por parte das autoridades educacionais de que a obra foi considerada adequada para a educação pública, pesquisá-la é uma contribuição, ainda que indireta, para a educação que o Estado oferece a sociedade.

As duas coleções são: 1. *Enlaces - Español para jóvenes brasileños* (OSMAN et al, 2010); 2. *Síntesis – Curso de Lengua Española* (MARTIN,2010). A terceira coleção selecionada pelo governo federal, *El Arte de Leer Español* (PICANÇO; VILLALBA, 2010), não foi escolhida para a nossa pesquisa, porque a sua divisão em unidades didáticas não corresponde à mesma divisão das outras duas coleções.

Essa assimetria nos impede de fazer uma comparação entre as três coleções a partir da mesma quantidade de atividades de compreensão leitora. Enquanto cada volume do *Enlaces* e *Síntesis* apresentam 8 unidades didáticas e 1 atividade de compreensão leitora por unidade, cada volume de *El Arte de Leer Español* tem 4 unidades didáticas com 3 tipos de atividades de compreensão leitora por unidade. Devido a tal diferença, escolhemos somente as coleções *Enlaces* e *Síntesis*. A seguir, as figuras 31 e 32 mostram as capas dos três volumes das referidas coleções didáticas de espanhol.

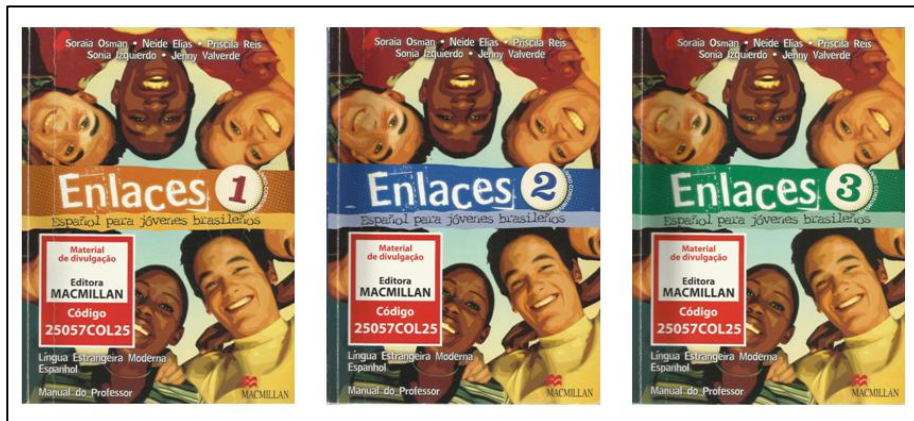


Figura 31: Capas dos três volumes da Coleção *Enlaces*

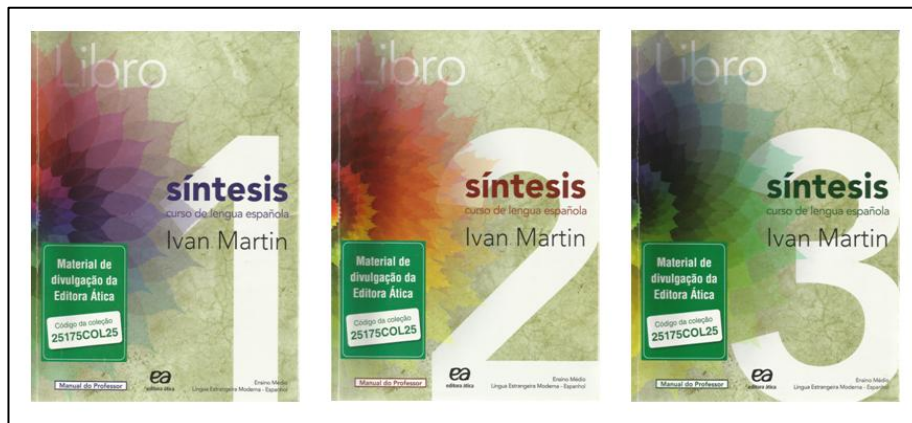


Figura 32: Capas dos três volumes da Coleção *Síntesis*

Como o nosso objetivo geral é descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora, o corpus da pesquisa está presente nas seções de compreensão leitora das duas coleções didáticas escolhidas para a pesquisa.

Nesse sentido, buscamos conhecer as seções dedicadas às atividades de compreensão leitora de cada coleção. A leitura que realizamos dos manuais do professor indicam que as atividades de compreensão leitora são o espaço onde se encontram os lugares propícios para o trabalho com a leitura. Por exemplo: No manual do professor do livro *Enlaces*, a seção dedicada à atividade de leitura se denomina *¡Y no sólo esto!* Ela é explicada dessa forma:

Pretende orientar e desenvolver estratégias de leitura em língua espanhola a partir do trabalho com os mais diversos gêneros discursivos. Propõem-se atividades diversificadas de compreensão leitora, ampliando a perspectiva reflexiva do tema tratado, da gramática e do vocabulário.⁶⁸ (OSMAN et al., 2010, p. 4)

De fato, a coleção *Enlaces* oferece diversos gêneros textuais, incluindo aí textos multimodais como muitas tirinhas cômicas, artigos jornalísticos, blog, gráfico, boletim escolar, capa de livro, tabela e mapas. Além disso, cada seção tem dois textos acompanhados de questões sobre eles. Ao todo, a seção de compreensão leitora ocupa três páginas da unidade e das oito seções que compõem cada unidade, é a segunda seção que aparece. Vale ressaltar que os assuntos trabalhados demonstram harmonia com o tema da unidade didática onde a atividade de compreensão leitora se encontra.

Já no *Síntesis*, as seções dedicadas à compreensão leitora são *Para leer y reaccionar* e *Para leer y Reflexionar*. Estão assim definidas:

Para leer y reaccionar. Essa seção traz textos de gêneros discursivos variados [...] para que sejam trabalhadas a leitura e a compreensão textual. [...] *Para leer y Reflexionar*. Essa seção traz textos atuais e, muitas vezes, polêmicos, que visam à ampliação do tema tratado no capítulo. (MARTIN, 2010, Manual do Professor, p. 5-6).

Para leer y reaccionar é a primeira parte da seção de compreensão leitora que aparece na unidade. De nove seções que compõem a unidade, ela é a quinta seção a aparecer na unidade. Sempre apresenta um texto acompanhado de questões sobre o mesmo. *Para leer y Reflexionar* é a segunda parte da seção de compreensão leitora. Ela oferece exclusivamente textos para leitura com a finalidade de ampliar o tema da unidade. Nessa segunda parte não há

⁶⁸ “Pretende orientar y desarrollar estrategias de lectura en lengua española a partir del trabajo con los más diversos géneros discursivos. Se proponen actividades diversificadas de comprensión lectora, ampliando la perspectiva reflexiva del tema tratado, de la gramática y del vocabulario.”

questões depois do texto. Está localizada ao final da unidade, antes do exercício de revisão da unidade.

Os textos apresentados nas duas partes que compõem as atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* representam uma variedade parcial de gêneros textuais, pois, nos três volumes, os gêneros se repetem e apresentam poucos textos multimodais como o faz *Enlaces*: Predomínio de muitos artigos jornalísticos retirados da internet e alguns contos, poemas, canções, uma história em quadrinhos, lendas e decálogos.

Cada uma dessas duas coleções possuem três volumes. Em cada volume temos oito unidades e em cada unidade há uma seção específica para atividades de compreensão leitora. Logo, considerando as duas coleções, temos 24 unidades e 24 atividades de compreensão leitora para seleção dos dados. A quantidade de atividades de compreensão leitora que foram selecionadas e os critérios para tal seleção serão explicados na seção a seguir.

Por último, é preciso esclarecer uma diferença visível entre as seções de compreensão leitora das duas coleções. Juntas, as duas seções de compreensão leitora do *Síntesis*, *Para leer y reaccionar* e *Para leer y Reflexionar*, ocupam às vezes 2, 3 e 4 páginas em cada unidade. Já a seção de compreensão leitora do livro *Enlaces* ocupa sempre três páginas.

Pensamos que a separação das duas partes da seção de compreensão leitora do *Síntesis* e a diferença no número de páginas da seção de compreensão leitora de uma coleção para a outra não nos parece ser algo que as diferencie profundamente a ponto de privilegiar uma ou outra coleção. Portanto, defendemos que tais diferenças não atrapalharam a comparação que fizemos entre *Síntesis* e *Enlaces*.

2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A natureza dos dados da nossa pesquisa responde as exigências inferidas a partir do objetivo geral e dos objetivos específicos. Levando em conta que o objetivo geral é, sob a perspectiva do sistema de Martinec & Salway (2005), descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora para verificar como tais relações contribuem para a promoção do letramento visual e para comparar as duas coleções, os dados são resultados da observação de três critérios:

1. O corpus deve limitar-se às atividades de compreensão leitora que obrigatoriamente contenham os modos visual e verbal;
2. As atividades de compreensão leitora devem apresentar pelo menos um dos treze tipos de relação entre os modos visual e verbal do sistema de Martinec & Salway (2005), pois só assim poderemos fazer a análise;
3. A prioridade na seleção das atividades de compreensão leitora deve apresentar em seu interior ocorrências de relações entre os modos visual e verbal e o uso obrigatório dos referidos modos para a resolução da atividade, ou seja, a oportunidade para a prática de letramento visual.

O procedimento iniciou-se pela coleção *Enlaces*, com a seleção das atividades de compreensão leitora que respondessem ao primeiro critério exposto no segundo parágrafo desta seção, isto é, identificamos e selecionamos aquelas que obrigatoriamente continham os modos visual e verbal. Depois de colocadas em uma lista, as atividades foram identificadas por coleção, volume, unidade e páginas. As tabelas 1 e 2 sumarizam a lista feita para cada uma das coleções didáticas. Expomos os dados que são importantes para entender como se deu a seleção do corpus.

ENLACES Atividades de compreensão leitora com a presença dos modos visual e verbal		
Volumes	Quantidade de Unidades	Quantidade de Atividades
1	8	8
2	8	8
3	8	8
TOTAL	24	24

Tabela 1: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* com a presença dos modos visual e verbal

SÍNTESES Atividades de compreensão leitora com a presença dos modos visual e verbal		
Volumes	Quantidade de Unidades	Quantidade de Atividades
1	8	8
2	8	8
3	8	8
TOTAL	24	24

Tabela 2: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* com a presença dos modos visual e verbal

No segundo procedimento, executamos as seguintes ações: observação de cada atividade de compreensão leitora presente nas tabelas 1 e 2, com a identificação dos 13 tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005). Essa etapa exigiu um trabalho minucioso devido às várias categorias presentes no sistema de Martinec & Salway (2005).

Ainda nesse segundo procedimento de coleta de dados, descartamos as atividades de compreensão leitora que continham os modos visual e verbal, mas que ainda assim não apresentavam nenhum dos 13 tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005), já que não nos serviria para a análise. Das 24 atividades totais da coleção *Enlaces*, 21 apresentaram as relações propostas por Martinec & Salway (2005). Enquanto das 24

atividades totais da coleção *Síntesis*, só 17 apresentaram ditas relações. É o que vemos nas tabelas 3 e 4:

ENLACES Atividades de compreensão leitora com a presença das relações entre os modos visual e verbal		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
1	1, 2, 3, 4, 5 e 7	6
2	2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	7
3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	8
TOTAL		21

Tabela 3: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* com a presença das relações entre os modos visual e verbal

SÍNTESES Atividades de compreensão leitora com a presença das relações entre os modos visual e verbal		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
1	3, 4, 5, 6, 7 e 8	6
2	2, 3, 5, 6 e 7	5
3	2, 3, 4, 5, 6 e 8	6
TOTAL		17

Tabela 4: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* com a presença das relações entre os modos visual e verbal

De posse dessa lista de atividades de compreensão leitora, presentes nas tabelas 3 e 4, passamos ao terceiro procedimento de coleta de dados: selecionamos as atividades de onde retiraríamos as relações entre os modos visual e verbal que foram analisadas para o cumprimento do primeiro objetivo específico: Descrever e analisar as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades de compreensão leitora de duas coleções de livros didáticos de espanhol a partir da perspectiva do sistema de relações entre os modos visual e verbal de Martinec & Salway (2005). Este primeiro objetivo específico é discutido no capítulo 3, seção 3.1.

Durante o segundo procedimento de coleta de dados, identificamos quais dos 13 tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) estão presentes em cada atividade de compreensão leitora das duas coleções, constatando que muitos desses tipos de relações se repetem várias vezes nas atividades. Sendo assim, tomamos a decisão de não analisarmos uma grande quantidade de atividades de compreensão leitora para que a análise não se tornasse redundante e cansativa.

Foram selecionadas duas atividades de compreensão leitora de cada coleção para delas retirar diferentes tipos de relações do sistema de Martinec & Salway (2005). Também influenciou nesse recorte de dados a busca por atividades que contemplassem a oportunidade para o letramento visual, já que assim nos ajudaria na análise da seção 3.2. As duas atividades selecionadas em cada coleção aparecem nas tabelas 5 e 6:

ENLACES		
Atividades de compreensão leitora que foram selecionadas para análise na seção 3.1		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
2	5	1
3	1	1
TOTAL		2

Tabela 5: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* que foram selecionadas para análise na seção 3.1

SÍNTESES		
Atividades de compreensão leitora que foram selecionadas para análise na seção 3.1		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
1	3	1
3	5	1
TOTAL		2

Tabela 6: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* que foram selecionadas para análise na seção 3.1

Como o segundo objetivo específico determina analisar de que forma as relações entre os modos visual e verbal contribuem para a promoção do letramento visual em atividades de compreensão leitora, selecionamos e quantificamos os tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) que estão presentes somente nas atividades de compreensão leitora que promovem letramento visual.

Desse modo, selecionamos só as atividades de compreensão leitora que promovem letramento visual. A coleção *Enlaces* tem 12 atividades que promovem letramento visual. Por outro lado, a coleção *Síntesis* apresenta somente 3. As tabelas 7 e 8 apresentam essas 15 atividades de compreensão leitora que foram selecionadas para a análise da seção 3.2:

ENLACES		
Atividades de compreensão leitora que promovem letramento visual		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
1	1, 3, 5 e 7	4
2	4, 5, 6 e 7	4
3	1, 2, 6 e 8	4
TOTAL		12

Tabela 7: Atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* que promovem letramento visual

SÍNTESES		
Atividades de compreensão leitora que promovem letramento visual		
Volumes	Unidades	Quantidade de Atividades
1	3 e 4	2
3	5	1
TOTAL		3

Tabela 8: Atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* que promovem letramento visual

Sabendo quais são as atividades que promovem letramento visual em cada coleção, foi possível buscar dentro delas os tipos de relação do sistema de Martinec & Salway

(2005) que mais apareceram nas atividades com letramento visual a fim de quantificar esses tipos de relação.

Essa quantificação está exposta na forma de gráfico, no capítulo 3, seção 3.2. De cada subsistema (status e lógico-semântica) do grande sistema de Martinec & Salway (2005), retiramos os dois tipos de relação que mais foram recorrentes. Como houve empate entre dois tipos de relação do subsistema lógico-semântico, decidimos selecionar três. Então, analisamos os 5 tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) que mais apareceram nas 15 atividades de compreensão leitora com letramento visual a fim de encontrar as contribuições dessas relações para o letramento visual.

Optamos pelos tipos de relação entre os modos visual e verbal que são mais recorrentes, porque entendemos que a recorrência desses tipos de relação em atividades de compreensão leitora com letramento visual indicaria que tais tipos podem contribuir com o letramento visual, já que aparecem bastante.

Chegando ao terceiro e último objetivo específico que determina comparar as duas referidas coleções didáticas quanto à realização das relações entre os modos visual e verbal, os dados que servem de referência para a comparação entre essas duas coleções são os mesmos utilizados na seção 3.1 e 3.2. Isso ocorre porque a análise que realizamos com maior profundidade sobre as relações entre os modos visual e verbal na seção 3.1 nos dá base para tal comparação. E quanto aos dados da seção 3.2, eles nos dão suporte para a comparação entre as coleções no que diz respeito ao letramento visual. Entretanto, também recorreremos a alguns exemplos de atividades de compreensão leitora para demonstrar as diferenças entre *Enlaces* e *Síntesis*.

Na seção que segue explicitamos as categorias que nos serviram para a identificação, descrição e análise das relações entre os modos visual e verbal nas atividades de compreensão leitora nas duas coleções.

2.4 Categorias de Análise

As categorias de análise empregadas foram as seguintes:

1. Os 13 tipos de relação entre os modos visual e verbal que formam o sistema de relação entre imagem e texto de Martinec e Salway (2005): Esse sistema é formado por dois subsistemas de relações entre imagem e texto: Relações de status (4 tipos de relação) e relações lógico-semânticas (9 tipos). Tais tipos de relação são as principais categorias da nossa pesquisa, porque é partir deles que vamos realizar a descrição e análise e tirar conclusões.

2. A coesão componencial de Martinec (1998): Segundo Martinec & Salway (2005) as relações entre os modos visual e verbal são realizadas pela coesão componencial que une participantes, processos e circunstâncias ou componentes presentes nos modos visual e verbal. São quatro tipos de coesão componencial: repetição, hiponímia, meronímia e sinonímia. A coesão componencial é importante porque é ela que funciona como elo que une os participantes, processos e circunstâncias ou componentes, possibilitando a relação entre os dois modos semióticos em questão.

3. Participantes, processos, circunstâncias: Como expressado no item 2, as relações entre os modos visual e verbal é realizada pela coesão componencial que une participantes, processos e circunstâncias presentes no modo visual e verbal. Portanto é necessário compreender o que são tais participantes, processos e circunstâncias.

Representados pelo modo verbal, essas três categorias são entendidas a partir do sistema de transitividade verbal da GSF de Halliday (2004). A GSF apresenta seis tipos de processos. Em cada um deles há participantes específicos. Processos e participantes estão relacionados no quadro 1. Já as circunstâncias são 9 tipos e estão destacadas no quadro 2. Conforme vimos na seção 1.2.2.1.2, Souza (2006, p. 50-51) explica que dentro da oração, participantes, processos e circunstâncias correspondem a substantivos, verbos e advérbios, respectivamente.

Representados pelo modo visual, participantes, processos e circunstâncias são entendidos na perspectiva da GDV de Kress & van Leeuwen (2006). Essas três categorias estão presentes na metafunção representacional. Ao todo são 9 processos: 4 processos narrativos e 3 processos conceituais. Cada um dos processos possui participantes específicos. Esses processos e participantes foram sumarizados no quadro 3 e 4. Já as circunstâncias são poucas, somente 3. Elas estão representadas nas figuras 16, 17 e 18.

Não podemos deixar de salientar que esta pesquisa não se preocupou em analisar exaustivamente os processos verbais de transitividade de Halliday (2004) e a metafunção representacional de Kress & van Leeuwen (2006). Recorremos aos processos verbais de transitividade e a metafunção representacional somente para nos auxiliar a identificar participantes, processos e circunstâncias presentes no modo verbal e visual, e assim logarmos identificar, descrever e analisar os diversos tipos de relação entre os modos visual e verbal como propostos pelo sistema de Martinec & Salway (2005).

4. Os conceitos de letramento, multiletramentos, letramento crítico e visual: Quando, na seção 3.2, buscamos conhecer se e como as relações entre os modos visual e verbal contribuem para o letramento visual, necessitamos estar apoiados em visões e perspectivas que nos possibilitem identificar a presença ou ausência das principais características do letramento crítico e visual nas atividades de compreensão leitora. Além disso, o principal é entender se e como as relações entre os dois modos semióticos citados contribuem para o letramento visual e ainda ver se esse letramento se caracteriza como crítico. A reflexão sobre letramentos e multiletramentos é passo indispensável para chegar até o letramento crítico e visual.

No caso do letramento crítico, nos ancoramos na perspectiva ideológica de letramento de Street (2004), na perspectiva crítica de Cassany (2006), Cassany e Castellà (2010) e sobremaneira em dois pressupostos para diferenciar leitura crítica de letramento crítico propostos por Cervetti *et al*, (2001). São eles: *autoria* e *objetivos das atividades* (quadro 6). Quanto ao letramento visual, nos apoiamos nas reflexões e definições de Callow (1999), Stokes (2002) e Muffoletto (2001).

2.5 A identificação, descrição e análise dos dados

Estruturamos a análise desta pesquisa nos passos metodológicos abaixo que estão divididos segundo as questões de pesquisa e os objetivos específicos. Para cada questão e seu respectivo objetivo específico, dedicamos uma seção do capítulo 3.

Na seção 3.1, os passos empregados foram:

1º. Passo: Informar a coleção didática, seu volume, a unidade e as páginas da atividade de compreensão leitora de onde retiramos as relações entre os modos visual e verbal para a identificação, descrição e análise. Além disso, também evidenciamos qual o tema da unidade didática e dizemos se atividade está conectada com tal tema.

2º. Passo: Contextualizar a atividade de compreensão leitora através de uma explicação geral sobre ela.

3º. Passo: Identificar os tipos de relação entre os modos visual e verbal presentes na atividade de compreensão leitora de acordo com o sistema de relações entre imagem e texto de Martinec e Salway (2005), explicitando quais as unidades de imagem e texto que estão se relacionando, destacando os participantes, processos e circunstâncias. Quando o texto for bastante extenso é possível que se identifique brevemente os participantes, processos e circunstâncias que estão envolvidos na relação. Isso se dá devido ao exaustivo trabalho que consumiria a análise se fossemos identificar todos os processos, participantes e circunstâncias de um texto longo.

4º. Passo: Descrever e analisar como ocorre a relação entre os modos visual e verbal na atividade de compreensão leitora, privilegiando a análise da maneira como se realiza a coesão componencial entre os participantes, processos e circunstâncias presentes no modo visual e verbal e, por conseguinte, explicitando a produção de sentido.

Já na seção 3.2, empregamos os passos que seguem abaixo:

1º. Passo: Identificar dois tipos de *relação de status* e dois tipos de *relação lógico-semântica* que mais aparecem nas atividades de compreensão leitora que promovem o letramento visual.

2º. Passo: Analisar os tipos de relação que foram identificadas no 1º passo. Esta análise deve deter-se na definição e na maneira como cada tipo de relação entre os modos visual e verbal funcionam.

3º. Passo: Concluir se realmente os tipos de relação entre os modos visual e verbal de Martinec & Salway (2005) contribuem para a promoção do letramento visual a partir de uma análise que considere três pontos: 1. A definição e a maneira como ocorrem tais tipos de relação; 2. Dois pressupostos para diferenciar leitura crítica de letramento crítico propostos por Cervetti *et al.*, (2001): *autoria e objetivos das atividades* (quadro 6) e os conceitos de letramento visual de Stokes (2002) e Muffoletto (2001); 3. O uso de alguns exemplos de análises feitas na seção 3.1 com o fim de demonstrar os argumentos.

E por último, Na seção 3.3, empregamos os seguintes passos:

1º. Passo: Apresentar em forma de gráfico os dados quantitativos sobre as duas principais diferenças entre as coleções didáticas escolhidas para a pesquisa: A primeira diferença se refere à quantidade de atividades que apresentam em seu conteúdo a presença da relação entre os modos visual e verbal. A segunda diferença faz referência à quantidade de

atividades de compreensão leitora que, através das relações entre os modos visual e verbal, apresentam letramento visual.

2º. Passo: Analisar cada gráfico por vez, dando aos números um tratamento qualitativo a fim de evidenciar qualitativa e criticamente as diferenças entre as duas coleções.

3º. Passo: Sintetizar as diferenças surgidas na comparação das duas coleções didáticas a partir de uma síntese crítica e clara.

No próximo capítulo, relatamos e discutimos as análises realizadas com base nos passos metodológicos que acabamos de expor.

Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Dados

3.1 Descrição e análise das relações entre modo visual e modo verbal nas atividades de compreensão leitora das coleções didáticas de espanhol *Enlaces* e *Síntesis*

Nesta primeira parte da análise identificamos, descrevemos e analisamos as relações entre os modos visual e verbal presentes nas atividades selecionadas. A identificação, descrição e análise são feitas a partir do sistema de relações entre imagem e texto propostos por Martinec & Salway (2005), tal como abordamos na seção 1.2.2.

Ao todo são 4 atividades de compreensão leitora escolhidas, 2 provenientes de cada coleção, *Enlaces* e *Síntesis*. Embora não contemplemos um panorama total, consideramos que a amostra selecionada é significativa, tal como justificamos no capítulo da Metodologia. Na escolha do corpus, priorizamos as atividades de compreensão leitora que foram classificadas por nós como atividades que exigem do leitor a atenção para o uso dos modos visual e verbal.

Nomeamos as atividades descritas e analisadas da seguinte forma: A letra maiúscula se refere à primeira letra da coleção analisada, nesse caso, E para *Enlaces* e S para *Síntesis*. Seguido de dois números, o primeiro se refere ao volume da coleção e o segundo número, depois do ponto, se refere à ordem em que aparece a atividade nesta seção da dissertação. Por exemplo: E2.2 se refere a uma atividade de compreensão leitora do livro *Enlaces*, volume 2, segunda atividade a ser analisada na seção 3.1.1.

3.1.1 Coleção didática *Enlaces*

Atividade	Volume	Unidade	Páginas
E2.1	2	5	82 e 83

A unidade 5 do livro *Enlaces*, volume 2, propõe a família como tema norteador para o estudo do espanhol. Por isso, encontramos na seção de compreensão leitora um texto (página 82) que trata do papel da mulher na família brasileira. Além de perguntas que exigem respostas escritas e de marcar em relação ao texto que se deve ler, há um item na questão 3, página 83, que usa a leitura de gráficos. Portanto, identificamos, descrevemos e analisamos as relações entre os modos visual e o verbal implicadas nessa leitura multimodal de gráficos.

Unidad 5

2. Tras leer el texto, observa si tus hipótesis sobre el sentido de las palabras de la actividad anterior se confirman y luego contesta las siguientes preguntas.

Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2006. Título principal de la noticia: IBGE detecta cambios en la familia brasileña.
 Medio de publicación: página web del IBGE.
 País: Brasil.

Crece el número de familias dirigidas por mujeres con cónyuge (1995-2005)

En los últimos años, la jefatura femenina de hogar ha crecido cerca del 35%, del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005. El crecimiento fue más significativo en Santa Catarina (64,1%) y Mato Grosso (58,8%). La jefatura femenina se destaca entre las ancianas –de 60 años o más– (27,5%), reflejo de la mayor esperanza de vida de las mujeres y de la mayor presencia de éstas en domicilios unipersonales (con un sólo habitante).

Con relación a 1995, también creció la proporción de familias dirigidas por mujeres que tenían cónyuge. El año pasado, del total de las familias con pareja, el 28,3% de la jefatura era femenina. El 18,5% de ese universo, las mujeres eran jefes, pero con la presencia del cónyuge. En 1995, esa proporción era del 3,5%. El indicador refleja los cambios culturales y de roles en el ámbito familiar, y también la idea de jefatura “compartida”, es decir, una mayor responsabilidad de la pareja con la familia.

La proporción de mujeres en la jefatura de las familias con parentesco en las áreas metropolitanas era mayor que el promedio nacional (28,3%), variando del 31,0% en el Gran Porto Alegre al 42,0% en el Gran Salvador.

En las regiones metropolitanas, donde el acceso a la información y al mercado laboral es más fácil, las mujeres tienen más posibilidades de asumir la jefatura familiar.

Esa situación aún se observa mucho en familias en las que no hay cónyuge, principalmente en el modelo de constitución familiar en que todos los hijos tienen 14 años o más de edad. En esos casos, es posible encontrar madres solteras o separadas con hijos ya criados o incluso viudas, cuyos hijos permanecen en casa por opción o necesidad. En este periodo, el porcentaje de familias dirigidas por mujeres con hijos y sin cónyuge subió del 17,4% al 20,1% en el Nordeste, y en el Sudeste, del 15,9% al 18,3%.

Por una parte, por el reflejo de la mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral y por otra, de la consecuente reducción de la fecundidad, el tamaño promedio de las familias disminuyó. Se nota, incluso, en todas las regiones metropolitanas, que las familias más grandes tenían menos ingresos per capita, mientras que los mayores ingresos fueron característicos de las familias menores.

Además se redujo el porcentaje de parejas con hijos, del 57,6% al 49,8% en el país; del 57,7% al 51,3% en el Nordeste y del 56,6% al 48,5% en el Sudeste.

Fragmento adaptado del texto “IBGE detecta cambios en la familia brasileña” en www.ibge.gov.br, 20 de diciembre de 2006.

82

Figura 33: *Enlaces*, volume 02, unidade 5, p. 82, questão 2

Os gráficos (figura 34) estão localizados no item “c”. São quatro gráficos no total. A atividade consiste em completá-los com um título adequado de acordo com os dados do texto (figura 33) e as porcentagens e colunas de cada gráfico. Os quatro títulos para os quatro gráficos estão em um quadro no centro do item “c”.

3. Vuelve a leer el texto y, con tu compañero/a, contesta las preguntas.

a) ¿A qué año se refiere el marcador temporal “el año pasado”?

Al año 2005.

b) Según el texto, ¿cuáles son las causas de la disminución del tamaño de la familia?

Presencia de la mujer en el mercado laboral y la consecuente reducción de la fecundidad.

c) Completa los gráficos con los títulos más adecuados en cada caso.

Título: Pareja con hijo en el Nordeste.

Año	Porcentaje
1996	51.30%
2006	57.70%

Título: Jefatura femenina de hogar con cónyuge.

Año	Porcentaje
1996	3.50%
2005	28.30%

JEFATURA FEMENINA DE HOGAR

JEFATURA FEMENINA DE HOGAR CON CÓNYUGE

PAREJA CON HIJO EN EL PAÍS

PAREJA CON HIJO EN EL NORDESTE

Título: Jefatura femenina de hogar.

Año	Porcentaje
1995	22.90%
2005	30.60%

Título: Pareja con hijo en el país.

Año	Porcentaje
1996	57.06%
2006	49.80%

d) Señala la alternativa que no corresponda al texto.

En 2005 había más mujeres en la jefatura de hogar que en 1995.

Las ancianas son mayoría en la jefatura femenina de hogar.

En los hogares de mujeres con cónyuges aumentó el número de los casos donde la mujer es quien lidera.

En 2005 el 35% de los hogares eran dirigidos por mujeres.

e) ¿El creciente liderazgo femenino que destaca la investigación del IBGE también se percibe en las familias que conoces?

Respuesta personal:

f) ¿De qué manera los cambios presentados en la investigación afectan a las familias con mujer y cónyuge?

Respuesta esperada: los cambios llevan a un modelo de familia en que la responsabilidad del hombre y de la mujer se comparte.

83

Figura 34: Enlaces, volume 02, unidade 5, p. 83, questão 3

Analizamos as relações entre os modos verbal e visual que aparecem em duas unidades de texto e em uma unidade de imagem⁶⁹ que julgamos estarem implicados na resolução da atividade do item “c”: 1. Entre o gráfico (unidade de imagem) e o parágrafo do texto (unidade de texto 1) que trata especificamente desse gráfico analisado; 2. Entre o título do gráfico (unidade de texto 2) e o próprio gráfico (unidade de imagem). Na figura 35 indicamos a ligação entre tais unidades através de vetores.

Unidad 5

2. Tras leer el texto, observa si tus hipótesis sobre el sentido de las palabras de la actividad anterior se confirman y luego contesta las siguientes preguntas.

Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2006. Título principal de la noticia: IBGE detecta cambios en la familia brasileña.
 Medio de publicación: página web del IBGE.
 País: Brasil.

Crece el número de familias dirigidas por mujeres con cónyuge (1995-2005)

En los últimos años, la jefatura femenina de hogar ha crecido cerca del 35%, del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005. El crecimiento fue más significativo en Santa Catarina (64,1%) y Mato Grosso (58,8%). La jefatura femenina se destaca entre las ancianas—de 60 años o más— (27,5%), reflejo de la mayor esperanza de vida de las mujeres y de la mayor presencia de éstas en domicilios unipersonales (con un sólo habitante).

Con relación a 1995, también creció la proporción de familias dirigidas por mujeres que tenían cónyuge. El año pasado, del total de las familias con pareja, el 28,3% de la jefatura era femenina. El 18,5% de ese universo las mujeres eran jefas, pero con la presencia del cónyuge. En 1995, esa proporción era del 3,5%. El indicador refleja los cambios culturales y de roles en el ámbito familiar, y también la idea de jefatura “compartida”, es decir, una mayor responsabilidad de la pareja con la familia.

La proporción de mujeres en la jefatura de las familias con parentesco en las áreas metropolitanas era mayor que el promedio nacional (28,3%), variando del 31,0% en el Gran Porto Alegre al 42,0% en el Gran Salvador.

En las regiones metropolitanas, donde el acceso a la información y al mercado laboral es más fácil, las mujeres tienen más posibilidades de asumir la jefatura familiar.

Esa situación aún se observa mucho en familias en las que no hay cónyuge, principalmente en el modelo de constitución familiar en que todos los miembros tienen 14 años o más de edad.

En esos hogares, es posible encontrar madres solteras—separadas—con hijos ya criados o hijos huérfanos, cuyos hijos permanecen en casa por opción y necesidad. En este periodo, el porcentaje de familias dirigidas por mujeres con hijos y sin cónyuge subió del 17,4% al 20,1% en el Nordeste y en el Sudeste, del 15,9% al 18,3%.

Por una parte, por el reflejo de la mayor presencia de las mujeres en el mercado laboral y por otra, de la consecuente reducción de la fecundidad, el tamaño promedio de las familias disminuyó. Se nota, incluso, en todas las regiones metropolitanas, que las familias más grandes tenían menos ingresos per capita, mientras que los mayores ingresos fueron característicos de las familias menores.

Además se redujo el porcentaje de parejas con hijos, del 57,6% al 49,8% en el país; del 57,7% al 51,3% en el Nordeste y del 56,6% al 48,5% en el Sudeste.

Fragmento adaptado del texto “IBGE detecta cambios en la familia brasileña” en www.ibge.gov.br, 20 de diciembre de 2006.

3. Vuelve a leer el texto y, con tu compañero/a, contesta las preguntas.

a) ¿A qué año se refiere el marcador temporal “el año pasado”?
 Año 2005.

b) Según el texto, ¿cuáles son las causas de la disminución del tamaño de la familia?
 Presencia de la mujer en el mercado laboral y la consecuencia reducida de la fecundidad.

c) Completa los gráficos con los títulos más adecuados en cada caso.

Titulo: Pareja con hijo en el Nordeste. Titulo: Mujeres jefas de hogar con hijos.

Titulo: Mujeres jefas de hogar. Titulo: Pareja con hijo en el país.

d) Señala la alternativa que no corresponda al texto.

En 2005 había más mujeres en la jefatura de hogar que en 1995.
 Las ancianas son mayoría en la jefatura femenina de hogar.
 En los hogares de mujeres con cónyuges aumentó el número de los casos donde la mujer es quien lidera.
 En 2005 el 35% de los hogares eran dirigidos por mujeres.

e) ¿El creciente liderazgo femenino que destaca la investigación del IBGE también se percibe en las familias que conoces?
 Respuesta personal.

f) ¿De qué manera los cambios presentados en la investigación afectan a las familias con mujer y cónyuge?
 Respuesta personal: los cambios tienen a ver mucho de familia en que la responsabilidad del hombre y de la mujer se comparte.

Figura 35: Sinalização das unidades de texto e imagem⁷⁰

Entre os gráficos e os parágrafos envolvidos na relação encontramos a *relação lógico-semântica de projeção/ideia* e a *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/tempo*. Depois de nos darmos conta que as duas relações se repetem entre os quatro gráficos e seus respectivos parágrafos, o que torna repetitivo analisar todos

⁶⁹ Os termos unidade de texto e unidade de imagem são propostos por Martinec & Salway (2005, p.346 e 355) para se referir as partes do texto e da imagem que estão envolvidos na relação. Nós as explicamos na seção 1.2.2.1

⁷⁰ A imagem ampliada da Figura 35 encontra-se no ANEXO C deste trabalho.

eles, decidimos determo-nos somente no gráfico inferior (figura 37) da coluna da esquerda⁷¹, que tem como título “*Jefatura femenina de hogar*”⁷² e no primeiro parágrafo (figura 36), pois é ele que faz referência a tal gráfico.

En los últimos años, la jefatura femenina de hogar ha crecido cerca del 35%, del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005. El crecimiento fue más significativo en Santa Catarina (64,1%) y Mato Grosso (58,8%). La jefatura femenina se destaca entre las ancianas –de 60 años o más– (27,5%), reflejo de la mayor esperanza de vida de las mujeres y de la mayor presencia de éstas en domicilios unipersonales (con un sólo habitante).

Figura 36: Parágrafo que se relaciona com gráfico da figura 41

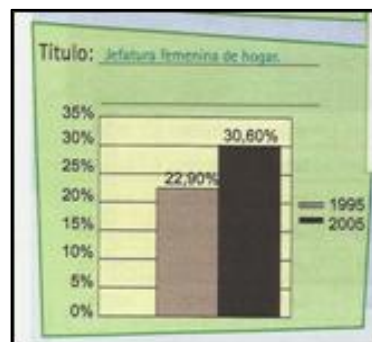


Figura 37: Gráfico inferior da coluna da esquerda

Conforme Martinec & Salway (2005, p. 352), *relações lógico-semântica de projeção/ideia* são identificadas quando um significado aproximado é relatado, já que neles não há uma citação exata do conteúdo de um texto escrito (modo verbal), mas uma projeção da ideia contida em tal texto. São comuns em diagramas e gráficos.

O gráfico que tem como título “*Jefatura femenina de hogar*” demonstra o pensamento de Martinec & Salway (2005) sobre *relações lógico-semânticas de projeção/ideia*. O gráfico está projetando de uma forma diferente dos padrões de um texto organizado em linhas e de um texto organizado em parágrafos, a ideia de que a liderança feminina no lar passou de 22,9% em 1995, para 30,6% em 2005. O gráfico projeta as ideias que já foram representadas pelo modo verbal no primeiro parágrafo do texto da página 82. Na verdade, há uma reciprocidade, pois o texto apresenta as ideias que estão sendo projetadas pelo gráfico e vice-versa.

Constrói-se o sentido de crescimento da liderança feminina no lar utilizando outro modo, o visual. Isso é feito usando duas colunas, cada uma com uma cor diferente para representar os anos de 1995 e 2005 e seus distintos tamanhos explicitando uma comparação

⁷¹ Se cada gráfico fosse identificado pelo livro com um número ou letra, nossa descrição seria mais direta.

⁷² “Liderança feminina no lar.”

entre eles. Por isso consideramos haver uma *relação lógico-semântica de projeção/ideia*, pois tal projeção através de uma forma diferente confirma que não há uma citação exata da ideia contida no primeiro gráfico do texto relacionado, mas uma projeção da ideia contida no primeiro parágrafo.

A relação lógico-semântica de projeção/ideia aqui identificada é realizada por coesão lexical de repetição, pois o título do gráfico *Jefatura feminina de hogar* se repete na primeira linha do primeiro parágrafo: “...*la jefatura femenina de hogar ha crecido...*”⁷³ Tal relação também é realizada pela coesão componencial de repetição. Verificamos isso na repetição que há no gráfico através de duas colunas e suas respectivas porcentagens que projetam a mesma ideia contida no parágrafo: “...*la jefatura femenina de hogar ha crecido (...) del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005.*”

Ainda encontramos a coesão componencial por sinonímia. A coluna preta do ano 2005 que representa um crescimento em relação à coluna cinza do ano 1995 pode ser considerada sinónima (através do conceito de coesão entre componentes) da locução verbal “*ha crecido*” presente na oração “*En los últimos años, la jefatura femenina de hogar ha crecido cerca del 35%, del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005.*” (Nosso grifo)

Usando os termos hallidayanos de participantes e processos, chegamos a afirmar que o participante “*la jefatura femenina de hogar*” se repete no gráfico já que estão representados pelas duas colunas, assim como o processo material (processo do “fazer”) “*ha crecido*” também se repete através da comparação das duas colunas que nos diz quem cresceu entre os intervalos de anos (1995-2005). E usando a ideia de signo motivado da Semiótica Social, a coluna pequena e a coluna grande podem ser entendidas como a analogia escolhida para expressar a metáfora do crescimento da liderança feminina e a diferença entre 1995 e 2005.

⁷³ “A liderança feminina no lar tem crescido...”

Acerca da *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/tempo*, ela é revelada pela presença da circunstância de tempo no primeiro parágrafo: “*en 1995*” e “*en 2005*”. E também é explicitada na identificação das colunas pelas cores: a coluna preta representa o crescimento da liderança feminina no lar no ano 2005 e a cinza representa dito crescimento no ano 1995. Por coesão componencial de repetição cria-se um laço coesivo entre as circunstâncias presentes no parágrafo e no gráfico.

Já sobre relação que se dá entre o título do gráfico e o próprio gráfico, consideramos que entre eles dois há a *relação de status de igualdade/complementaridade* e a *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/tempo*. Tais relações entre os modos verbal e visual poderão ser estabelecidas pelo leitor ao realizar a tarefa de nomear o gráfico com o título. Como as duas relações se repetem entre os quatro gráficos e seus respectivos títulos, seria repetitivo analisar todos eles, por isso vamos continuar somente com um gráfico (figura 37), o inferior da coluna da esquerda, como já visto, tem como título “*Jefatura feminina de hogar*.”

Prosseguindo com a análise, há uma relação que expressa um *status de igualdade através da complementaridade* porque ambos os modos são interdependentes um do outro: Considerando que o gráfico e título sejam um processo conceitual simbólico atributivo, o gráfico é o portador do atributo que lhe é conferido pelo título: as porcentagens expressas pelo gráfico e sua representação em colunas se referem ao atributo “*Jefatura feminina de hogar*”. O que queremos dizer, portanto, é que portador e atributos são elementos que precisam um do outro, por isso enxergamos a interdependência entre eles e, por conseguinte, entre os modos visual e verbal, modos utilizados para compor o texto multimodal gráfico como um todo.

Ainda analisando a *relação de status de igualdade/complementaridade* em termos de participantes, processo e circunstâncias, o título do gráfico “*Jefatura feminina de hogar*” assume o papel de participante e o gráfico realiza o processo material “*ha crecido*”, além de identificar as circunstâncias de tempo 1995 e 2005. Ao se externar tais circunstâncias de tempo, o gráfico é responsável por estabelecer com o seu título uma *relação lógico-semântica*

de expansão/ampliação/tempo, assim como aconteceu entre o primeiro parágrafo do texto e o gráfico. Em fim, essa atividade exige uma leitura multimodal.

Atividade	Volume	Unidade	Página
E3.2	3	1	13

As relações entre os modos visual e verbal que vamos analisar agora estão presentes na questão 1, unidade 1, volume 3. Tal questão propõe a leitura de uma tabela que reúne símbolos, mapas e números para introduzir o tema da unidade: As doenças sexualmente transmissíveis. A atividade consiste, em primeiro lugar, em interpretar os dados da tabela para em seguida circular uma única palavra diante de duas opções presentes em um parágrafo. A escolha, portanto, deve obedecer às informações obtidas através da leitura da tabela. Por isso, fazer uma boa leitura da tabela é fundamental para o êxito da atividade.

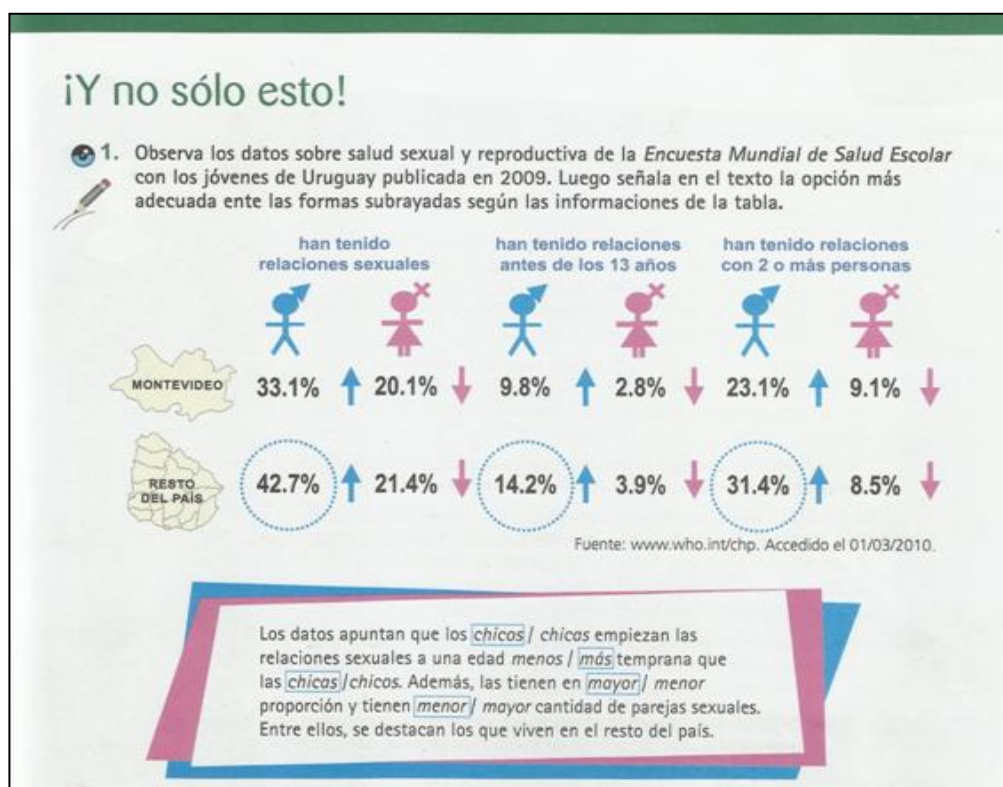


Figura 38 – Enlaces, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1

As relações entre os modos visual e verbal ocorrem entre o enunciado da questão e a tabela e entre a tabela e o parágrafo no qual o leitor deverá escolher as palavras adequadas para que as frases estabeleçam sentido com os dados mostrados na tabela. Descrevemos e analisamos as duas relações por separado.

Analisando o enunciado e a tabela, constatamos que a *relação é do tipo status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem*. A nossa descrição e análise começa com um olhar sobre a primeira parte do enunciado que diz: “*Observa los datos sobre salud sexual y reproductiva de la Encuesta Mundial de Salud Escolar con los jóvenes de Uruguay publicada en 2009.*”⁷⁴

Como em outras descrições e análises anteriores a esta, temos o processo material realizado pelo verbo no imperativo “*observa*”, o participante implícito “*tú*” e o outro participante que é o alvo da observação do leitor, “*los datos sobre salud sexual y reproductiva de la Encuesta Mundial de Salud Escolar con los jóvenes.*” Ainda aparecem a circunstância de lugar “*de Uruguay*” e de tempo “*en 2009*”.

Compreendemos a partir da identificação dos participantes, processo e circunstâncias que o enunciado ordena que o leitor dirija sua atenção para os dados sobre a saúde sexual e reprodutiva dos jovens uruguaios. E como estes dados estão na tabela, podemos afirmar que a partir do enunciado da questão 1 se faz referência à tabela, logo, tal referência indica uma subordinação do enunciado para com a tabela. Os dados serão decodificados com referência a tal ente imagético. Ou seja, estabelece-se uma *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem*.

A *relação de status de desigualdade* identificada aqui se dá por coesão componencial de sinonímia. As diversas porcentagens encontradas na tabela são sinônimas de “*datos*” (dados) e também sinônimas de “*Encuesta*” (pesquisa). A circunstância de lugar “*de*

⁷⁴ “*Observa os dados sobre saúde sexual e reprodutiva da Pesquisa Mundial de Saúde Escolar com os jovens do Uruguai publicada em 2009.*”

Uruguay” está presente na tabela via coesão componencial de repetição através da presença de dois mapas que junto compõem a nação uruguaia.

No que diz respeito à *relação lógico-semântica de projeção/ideia*, ela é estabelecida entre a tabela e o parágrafo emoldurando por um retângulo róseo e azul. A relação de projeção/ideia ocorre porque o que é representado na tabela usando o modo visual será também representado de outra forma no parágrafo usando o modo verbal. Uma das características da relação de projeção é justamente isso: aquilo que foi representado por um modo, é representado por outro modo. Para Martinec & Salway (2005, p. 353-355), a imagem acaba projetando o texto e vice-versa. Para demonstrar como a *relação lógico-semântica de projeção/ideia* ocorre entre a tabela e o parágrafo, precisamos estabelecer os participantes, processos e circunstâncias.

A tabela apresenta dados divididos em três colunas que abrange os seguintes tópicos sobre a saúde sexual e reprodutiva dos jovens uruguaiois: “*Han tenido relaciones sexuales*”, “*Han tenido relaciones antes de los 13 años*” e “*Han tenido relaciones con 2 o más personas*”⁷⁵. Essas questões são atribuídas a dois participantes: Garotos e garotas, representados por silhuetas de pessoas com cabeça, braços e pernas que simbolizam no Ocidente o sexo masculino e feminino.⁷⁶

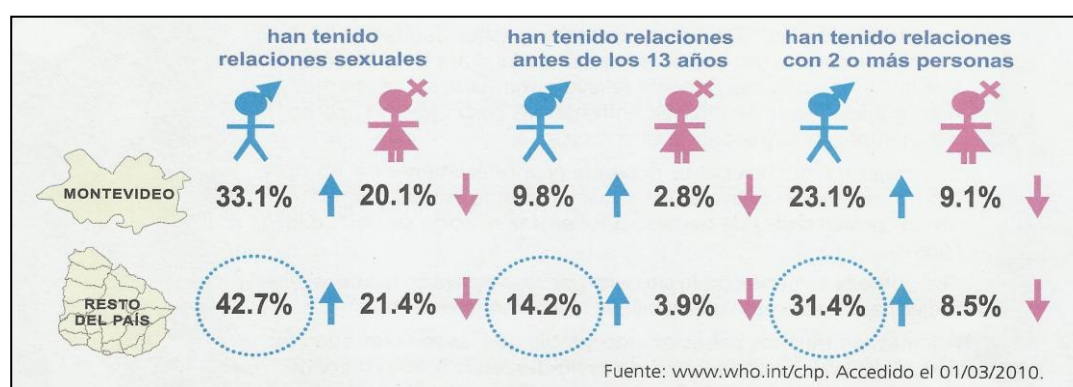


Figura 39 – Ampliação da tabela da figura 42
(*Enlaces*, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1)

⁷⁵ “Tiveram relações sexuais; Tiveram relações sexuais antes dos 13 anos.”; Tiveram relações com 2 ou mais pessoas.”

⁷⁶ Tais silhuetas nos faz lembrar a noção de signo na semiótica social: usa-se uma forma para construir sentido desejado, nesse caso, o sentido de masculino e feminino. E mais, essa forma não é neutra, é socialmente gerada.

Tais silhuetas são inspiradas em dois símbolos usados na Biologia para identificar o sexo masculino e feminino. Para os garotos, a cabeça da silhueta é formada pelo símbolo de Marte, um círculo com uma seta apontada para a diagonal direita superior, representando a lança e o escudo do deus da guerra Marte na mitologia romana.

No caso das garotas, a cabeça da silhueta é formada pelo símbolo de Vênus, um círculo com uma pequena cruz equilateral apontada para a diagonal direita superior, mesma direção da silhueta masculina. Esse círculo com a cruz forma o espelho de Vênus, a deusa da beleza na mitologia romana. Entretanto, no símbolo original da Biologia, a cruz está apontada para baixo e localizada no centro do círculo. Ademais dos símbolos usados na Biologia, as cores também intensificam a identificação cultural dos sexos na tabela: Meninos de azul e meninas de róseo.

Para informar quem tem a porcentagem maior entre garotos e garotas, além da comparação que pode ser feita pela leitura dos valores, também há a presença de setas apontadas para cima indicado valor maior e setas apontadas para baixo, indicado valor menor. As setas também estão identificadas pelas cores azul e rósea, alinhando-se com as cores das silhuetas.

Além da divisão por sexos, os dados da tabela também são divididos entre os garotos e as garotas que vivem na capital do Uruguai, Montevidéu, e os que vivem no restante do país. Tal divisão é indicada pelos mapas de Montevidéu e do restante do país. Esses dois mapas servirão para entender a última oração do parágrafo.

Resta-nos ver como essas características da tabela que acabamos de descrever são projetadas no parágrafo pelo modo verbal. Para isso, vamos escolher uma das orações que está no referido parágrafo: *“Los datos apuntan que los chicos/chicas empiezan las relaciones*

sexuales a una edad menos/más temprana que las chicas/chicos.”⁷⁷ Deixando de fora o início da oração “*Los dados apuntan que*”, identificamos como participantes “*los chicos/chicas*” e “*las relaciones sexuales*”. Eles participam de um processo relacional atributivo expressado pelo verbo “*empiezan*” que neste contexto tem o mesmo sentido do verbo “ter” (“...os garotos/as garotas têm relações sexuais menos/mais cedo...”), próprio dos processos relacionais atributivos. Há ainda as circunstâncias de modo (qualidade) “*menos/más temprana*” e (comparação) “*que las chicas/chicos.*”

Os participantes “*los chicos/chicas*” são projetados nas imagens por suas respectivas silhuetas. Já o participante “*las relaciones sexuales*”, o processo “*empiezan*” e a circunstância “*menos/más temprana*” são projetados ainda pelo modo verbal através do tópico que está na tabela, mais especificamente na coluna do meio: “*han tenido relaciones antes de los 13 años*”⁷⁸.

Contudo, o que vai dizer se os garotos ou as garotas são os ou as que têm relações sexuais mais cedo ou menos cedo é a leitura de uma combinação de elementos presentes na tabela: Os percentuais, as setas para cima e para baixo e claro, as silhuetas relacionadas ao tópico no topo da tabela. Pois são as silhuetas, as setas e os números que completam o tópico para que ele tenha sentido e seja completamente equivalente ao parágrafo do retângulo abaixo da tabela. Na figura 40 ilustramos como pode ser visualizada a realização da *relação lógico-semântica de projeção/ideia*.

⁷⁷ “Os dados revelam que os garotos/as garotas começam as relações sexuais menos/mais cedo que as garotas/os garotos.”

⁷⁸ “Tiveram relações sexuais antes dos 13 anos.”

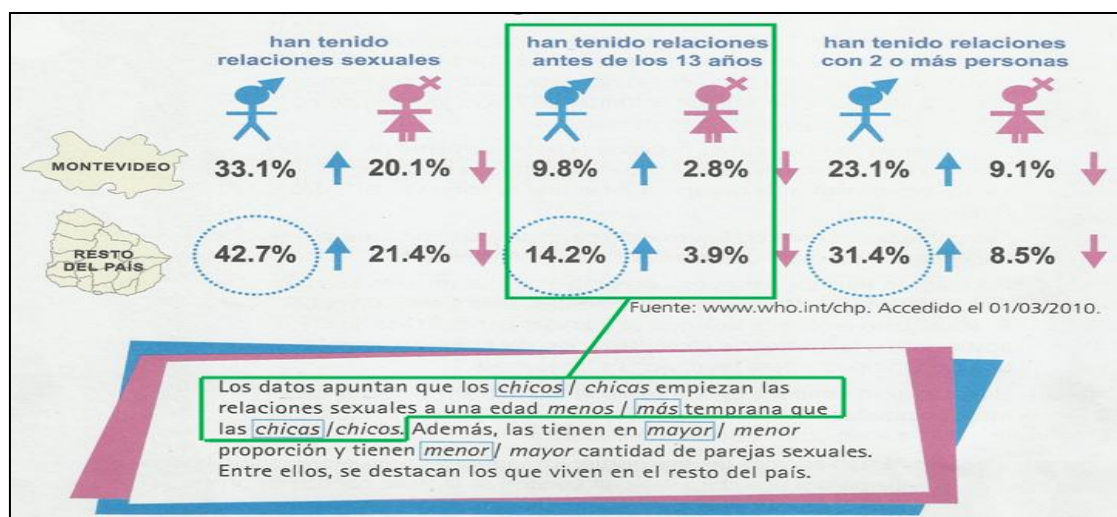


Figura 40 – Sinalização da relação entre os modos visual e verbal
(Enlaces, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1)

Enfim, a tabela projeta a ideia contida no parágrafo, e este projeta a ideia presente na tabela, cada um a seu modo. Como se trata de uma *relação lógico-semântica de projeção/ideia*, não é uma citação exata, mas uma projeção da ideia expressada nas tanto no gráfico como no parágrafo que estabelece relação entre si. Nesse sentido, a coesão componencial que permite estabelecer uma unidade entre parágrafo e gráfico é a de sinonímia. As silhuetas são sinônimas de “los chicos/chicas”, e vice-versa. O processo expressado pelo verbo “empiezan” e a circunstância “menos/más temprana” são sinônimas do seguinte tópico que lhe corresponde na tabela: “han tenido relaciones antes de los 13 años.

3.1.2 Coleção didática *Síntesis*

Atividade	Volumen	Unidade	Páginas
S1.1	1	3	51, 52 e 53

A unidade 3, volume 1 da coleção *Síntesis*, aborda o tema das atividades e rotinas do ser humano ao longo do tempo. Inserido neste tema, a seção de compreensão leitora selecionada por nós propõe a leitura da lenda aché “La noche de Baio”⁷⁹, pertencente a tribo dos índios guaranis, no Paraguai.

⁷⁹ “A noite de Baio”

Após a lenda (páginas 51 e 52) há duas questões para serem resolvidas, dessas, somente a questão 2 (páginas 52 e 53) envolve os modos visual e verbal. A atividade de compreensão leitora dessa questão consiste em ler o texto “*La noche de Baio*” e logo em seguida colocar em ordem 14 quadros que contém cenas da lenda. Será preciso identificar cada quadro com um trecho da lenda para poder definir a ordem dos quadros segundo a ordem narrativa da lenda. Portanto, é uma atividade caracterizada pela relação entre os modos visual e verbal.

capítulo 3

TEXTO PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

Sugerimos que leas pausadamente el texto en voz alta para que los alumnos observen la importancia del ritmo para la comprensión de los significados. Enseguida, pídeles que lo lean y que busquen en el Glosario el significado de las palabras que no conozcan.

1 Lee la leyenda aché: Los aché eran indios guaraníes que se movían por las serranías de Caaguazú y San Joaquín de Mbaracayú, al sureste de Paraguay. Para evitar el acoso de otras tribus y de los criollos paraguayos, han abandonado el nomadismo y se han unido a grupos de misioneros cristianos.

La noche de Baio

Quando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

— Esta ha de ser la olla de Baio — dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué habla dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

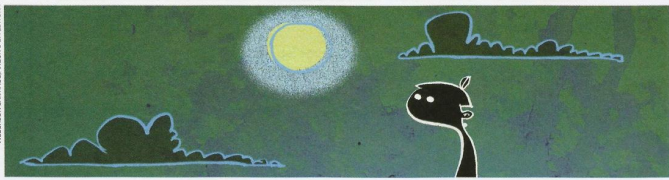
Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tiendas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

— ¿Qué ha pasado? — preguntaban todos.

— ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.



51

Figura 41: *Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 51⁸⁰

⁸⁰ A imagem ampliada da Figura 41 encontra-se no ANEXO D deste trabalho.

¿Qué hacemos?

El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

Recopilación de María Acosta. Cuentos y leyendas de América Latina. Los mitos del Sol y la Luna. Barcelona, Editorial Océano, 2002.

3 Ordena los cuadros de la historieta:

3 Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?
El texto trata del surgimiento de la noche.

b. ¿Qué cosas hacen los hombres antes del apareamiento de la noche?
Los hombres se mueven por la selva, cazan, pescan, recogen sus campamentos, etc., viven un día eterno sobre la tierra.

c. ¿Qué provoca el cambio?
La curiosidad del hijo del hombre, que golpea el cacharro de barro y lo rompe.

Figura 42: Síntesis, volume 1, unidade 3, p. 52 e 53⁸¹

Logo, é nessa questão que vamos identificar, descrever e analisar as relações entre os modo visual e verbal. Em toda a atividade nós encontramos três tipos de relação: *Relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem*, *relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto* e *relação lógico-semântica de projeção/ideia*.

A *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem* ocorre entre o enunciado da questão 2 e os quadros com imagens que representam cenas da lenda. O enunciado manda: “*Ordena los cuadros de la historieta.*”⁸² A partir da identificação dos elementos que compõem o processo de transitividade verbal no referido enunciado, podemos ver como se dá tal subordinação do enunciado para com os quadros.

⁸¹ A imagem ampliada da Figura 42 encontra-se dividida nos ANEXOS E e F deste trabalho.

⁸² “Coloque em ordem os quadros da historinha.”

O processo material identificado pelo verbo “ordena” tem como participantes um “tú” implícito e “los cuadros”, além da circunstância de matéria “de la historieta”. Ora, pelo enunciado, o leitor é instado a por em ordem os quadros da historinha que não estão localizados dentro do enunciado, mas abaixo deste e na página seguinte (página 53). Há, então, uma referência do enunciado para os quadros que estão abaixo e na página seguinte. O enunciado é compreendido ao se avistar que logo depois existem tais quadros, ou seja, o participante “los cuadros” é decodificado por referência às imagens dos quadros que vêm depois do enunciado. Por isso identificamos uma subordinação do enunciado em relação aos quadros⁸³.

Dita relação de subordinação ocorre via coesão componencial de repetição. No enunciado está o item lexical “los cuadros”, mas logo depois “los cuadros” é repetido não pelo modo verbal encontrado no enunciado, mas pelo modo visual. O laço coesivo realizado pela repetição permite que haja uma relação entre os dois modos.

Já as outras duas relações, *relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto* e *relação lógico-semântica de projeção/ideia*, ambas ocorrem entre cada quadro imagético e determinada parte do texto. Para descrevê-las e analisá-las, vamos expor um exemplo. Explicar todos os quadros com os respectivos trechos da lenda que lhe correspondem tomaria muito espaço, além de que um exemplo é suficiente para demonstrar a relação entre os modos visual e verbal.

A *relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto* pode ser verificada entre parte do 2º parágrafo do texto da lenda (figura 44) e o quadro identificado com o número 2 (figura 43), pois o exemplo contempla duas características apresentadas por Martinec & Salway (2005, p. 344) para tal relação de subordinação: 1. A imagem do quadro está relacionada apenas a uma parte de todo o texto da lenda; 2. O texto tem primazia sobre o quadro imagético, ou seja, é preciso ir até o texto para compreender a

⁸³ Mais uma vez encontramos um exemplo que contraria o tipo de *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem* pensado por Martinec & Salway (2005), já que todo o enunciado está subordinado não só a uma parte da imagem, mas a ela por total.

que se refere aquela cena do quadro. Ter que usar o texto para que o quadro imagético seja compreensível e assim a tarefa de ordenar os quadros seja realizada significa que há uma subordinação do quadro em relação à parte do texto da lenda.

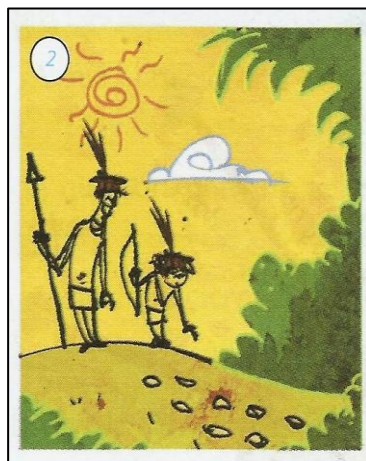


Figura 43: Ampliação do quadro 2
(*Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 53)

TEXTO PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

Sugerimos que leas pausadamente el texto en voz alta para que los alumnos observen la importancia del ritmo para la comprensión de los significados. Enseguida, pídeles que lo releen y que busquen en el **Glosario** el significado de las palabras que no conozcan.

1 Lee la leyenda aché: Los aché eran indios guaraníes que se movían por las serranías de Caaguazú y San Joaquín de Mbaracayú, al sur de Paraguay. Para evitar el acoso de otras tribus y de los criollos paraguayos, han abandonado el nomadismo y se han unido a grupos de misioneros cristianos.

La noche de Baio

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.
Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Figura 44: Sinalização do fragmento que se relaciona com o quadro 2
(*Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 51)

No tocante a *relação lógico-semântica de projeção/ideia*, Martinec & Salway (2005, p. 353-355), entendem que a projeção apresenta o que já foi representado por um dos modos, visual ou verbal. No caso das figuras 43 e 44, o quadro com parte da historinha está apresentando, através do modo visual, a cena que já foi narrada, através do modo verbal, em

parte do 2º parágrafo do texto da lenda: “*Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás.*”⁸⁴

No quadro nós encontramos o homem e seu filho, o rastro do veado e o clarão na mata. Sabemos que aqueles duas pessoas representam o homem e seu filho e que os rastros no chão são de um veado graças à *relação de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto*, pois é o texto com sua primazia que nos ajuda a identificar e definir a imagem, e assim o leitor pode ordenar os quadros da historinha conforme a lenda retratada no texto. Verifica-se, portanto, uma combinação entre as *relações de status de desigualdade/toda imagem subordinada à parte do texto* e a *lógico-semântica de projeção/ideia* que possibilita a resolução da questão 2.

Atividade	Volume	Unidade	Páginas
S3.2	3	5	94 e 95

A unidade 5, volume 3 da coleção *Síntesis*, tem como tema a arte. Para estar coadunada com o restante da unidade, a atividade de compreensão leitora propõe a leitura de um texto (figura 45) sobre o quadro de Pablo Picasso, *Guernica*, seguido de duas questões sobre o texto e o quadro (figura 46).

Guernica não é um quadro fácil de ser lido e compreendido. É bastante abstrato como as demais obras de Picasso. Há um contexto histórico complexo por trás da obra artística que se mistura com ideologia e visão política do pintor e da própria realidade.

Trata-se de uma obra que retrata o sofrimento, a dor e o horror que os habitantes da cidade espanhola *Gernika* sofreram durante o bombardeio da cidade por aviões alemães, no ano de 1937. O texto que acompanha o quadro nessa atividade que aqui analisamos explica

⁸⁴ “Um dia, o homem e seu filho seguiam o rastro de um veado e chegaram a um clarão aberto na mata onde nunca haviam estado.”

os elementos presentes na obra, suas características e oferece a visão que o autor do texto tem sobre *Guernica*.

Arte

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

1 Observa el cuadro y lee el texto:

Guernica

El lienzo mide ocho metros de largo y cerca de cuatro de alto. En el espacio representado, recinto interior y exterior se transfunden uno en otro. Los gestos de las figuras, ya sean personas o sean animales, empujan hacia los márgenes del cuadro, como si buscasen reventar el formato. Una desnuda bombilla arroja una fría luz aserrada.

PABLO PICASSO/DACS/PABLO PICASSO/VG BIL DK UNSTA/MUSEO NACIONAL DE ARTE REINA SOFIA, MADRID



Como si la luz eléctrica no alumbrase suficientemente, una mujer catapultada por la ventana abierta, con un largo brazo que domina todo el centro del lienzo, una lámpara de petróleo. Quiere iluminar el acaecer hasta en el último escondrijo del cuadro: el caballo relinchando herido; la cabeza inmóvil del toro, que se muestra, llamativamente levantada del cuerpo compacto, de perfil y, no obstante, con los dos ojos; incitada por el horror, una joven de nalgas desnudas pega un brinco; con los brazos levantados, cada mano atiesada, brama una mujer; y, claramente resaltado, el derribado jinete sostiene en su convulsionada mano derecha, que no puede o no quiere aflojar, una flor. La simultaneidad de todo el acaecer del cuadro obedece a una fuerza no visible, que procede de fuera, que golpea y muestra su efecto. Pero incluso allí donde el espacio exterior está señalado por una ventana cortada con forma de una lumbrera, esa fuerza no se da a conocer. El jinete caído del límite inferior del cuadro, las dos mujeres de la parte derecha e izquierda del lienzo claman al cielo. ¿Viene de allí la fuerza invisible?

94

Figura 45: *Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 94

Por último, o texto ofrece un breve histórico sobre o bombardeio alemán à cidade de *Gernika* e explica desde qual perspectiva Picasso pintou *Guernica*. Após esse panorama sobre a referida obra de Picasso e o texto que o acompanha, passamos para a identificação, descrição e análise das relações entre os modos visual e verbal.

capítulo 5

¿Qué ocurrió, qué hizo que este cuadro, pintado predominantemente en gris sobre gris, llegara a convertirse en el cuadro del siglo XX, válido todavía hoy y, de nuevo, ahora a la vista de los horrores de estos días? ¿Adónde han ido, dado que son sólo las víctimas las que dominan la escena, los autores? Todo grita: la luz eléctrica, las personas, el caballo. Al guardar sólo el toro un mutismo lleno de sentidos, acrecienta el alarido. Al cuadro podría dársele ese nombre si no se llamase ya *Guernica*.

La historia de Guernica

La pequeña ciudad Gernika está situada cerca del mar. El 26 de abril de 1937, fue bombardeada desde media tarde hasta entrada la noche. En oleadas, los aviones recién fabricados y de lo más moderno que podía ofrecer la técnica bélica antes de estallar la II Guerra Mundial arrojaron su carga: bombas incendiarias y bombas explosivas de hasta 500 kilos de peso. Se probaron aviones de combate. Bombardeo de espacios densamente habitados en riguroso estreno mundial. Aquel día, un lunes, era día de mercado y el centro de la ciudad estaba especialmente concurrido. Tras los primeros trallazos, caos y desbandada. Cuando apenas habían acabado de arrojar la carga de bombas, los tripulantes de los aviones acribillaron con ráfagas de metrallata a los que huían. De los cerca de 7 mil habitantes de Gernika, tras el ataque habían muerto 1 654 y 889 fueron heridos. Responsable del ataque terrorista fue la Legión Cóndor alemana, una unidad de élite.

Pero no fue el odio a los alemanes, ni la aversión contra el golpista general Franco, ni tampoco su manifiesta toma de partido a favor de la amenazada República: fue el espanto del pintor Picasso lo que se transformó en cuadro. No señaló enemigo alguno. En la compleja composición no se encuentra – ni aunque sea oculto – ni un solo símbolo fascista, ni tampoco referencia alguna a los autores alemanes. Únicamente las víctimas se convirtieron en objetivo del pintor. A su dolor, a su horror, a su alarido, les dio expresión por medio del arte para que el mundo viera y oyera. Pero el mundo no vio ni oyó.

Adaptado de Günter Grass, el 12 de marzo de 1991.
Extraído de <www.elpais.com>. Acceso el 20 de noviembre de 2008.

2 Identifica en el cuadro: *Respuestas señaladas en el cuadro.*

- a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
- b. una mujer;
- c. un largo brazo;
- d. el caballo relinchando herido;
- e. la cabeza inmóvil del toro;
- f. una joven de nalgas desnudas;
- g. una flor.

3 Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?

El espanto del pintor.

95

Figura 46: *Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 95

Entre o quadro (página 94) e todo o texto (página 94 e 95) consideramos que existe a *relação de status de desigualdade/toda a imagem subordinada à parte do texto*, pois o mencionado texto tem primazia sobre o quadro quanto à compreensão que se vai ter da obra de Picasso, pelo menos dentro do contexto da atividade de compreensão leitora. Outros sentidos podem ser atribuídos e construídos sobre a pintura, mas naquele espaço delimitado da atividade, o sentido sobre a obra parte do texto. Usar o texto para que *Guernica* seja compreensível é o que revela a subordinação do quadro ao texto.

Sabendo, então, que o quadro é mais abstrato que o texto, pois este vai delimitando sentidos sobre a obra de Picasso, visualizamos outro tipo de relação entre os modos visual e verbal presente na atividade: *relação lógico-semântica de expansão/elaboração/exemplificação/imagem mais geral que o texto*.

Junto ao quadro há outra relação entre os modos visual e verbal: *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço*. Os créditos (figura 47) da obra de Picasso indicam o lugar onde a obra original está guardada e onde pode ser apreciada: “*Museo Nacional de Arte Reina Sofia, Madrid*”. Como consideramos tal informação relevante para o conhecimento cultural dos destinatários do livro didáticos, os estudantes, então a ressaltamos aqui.

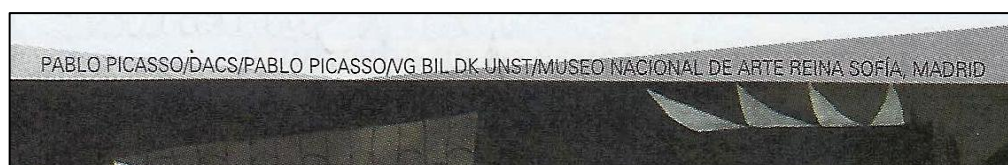


Figura 47: Créditos do quadro *Guernica*
(*Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 94)

Além dos três tipos de relação que acabamos de destacar nos parágrafos imediatamente anteriores a este, temos mais um tipo de relação que ocorre por três vezes na atividade de compreensão leitora selecionada: a *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem*.

Primeiramente identificamos essa relação entre o enunciado da questão 1 e o quadro. O texto do enunciado ordena: “*Observa el cuadro y lee el texto:*”⁸⁵. Na primeira oração que forma esse enunciado, vemos o processo material realizado pelo verbo “*Observa*”, os participantes “*el cuadro*” e o “*tú*” que não aparece, mas está subtendido segundo o tempo verbal de “*Observa*”.

Existe subordinação dessa primeira parte do enunciado ao quadro de Picasso porque essa parte do enunciado não é suficiente para que a ordem de observar o quadro seja compreensível e se realize. Como há um elemento no enunciado (no caso o item lexical “*el cuadro*”) que dirige a leitura até o quadro e dele precisa para ser decodificado, então podemos dizer que há uma relação de subordinação dessa primeira parte do enunciado da questão 1 para o quadro *Guernica*.

O que permite afirmar que há coesão componencial entre a primeira parte do enunciado e o quadro é que o item lexical “*el cuadro*” é repetido, por meio do modo visual, na própria presença do quadro de Picasso. A coesão componencial de repetição é que faz com que haja uma relação entre a primeira parte do enunciado e o quadro, afugentando a separação e isolamento dos dois.

Quanto à tipologia de Martinec & Salway (2005) afirmar que a subordinação é de *todo o texto a parte da imagem*, podemos considerar a primeira parte do enunciado como um texto completo, segundo o sistema de Martinec & Salway (2005). Mas, vemos que essa primeira parte do enunciado não se relaciona *a parte da imagem*, como pensaram Martinec & Salway (2005). Fica, então, o exemplo de mais uma exceção à tipologia apresentada pelos dois.

A segunda ocorrência da *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem* aparece entre o quadro e o enunciado da questão 2:

⁸⁵ “*Observa o quadro e lê o texto:*”

“*Identifica en el cuadro: a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada; b. una mujer; c. un largo brazo; d. el caballo relinchando herido; e. la cabeza inmóvil del toro; f. una joven de nalgas desnudas; g. una flor.*”⁸⁶.

Nesse enunciado nós temos o processo material evidenciado pelo verbo “*identifica*” que tem como participantes o “*tú*” implícito e os itens da questão 2. Ao consideramos cada um dos sete itens por separado, teremos sete orações com o mesmo processo e com a mesma circunstância de lugar, “*en el cuadro*”. Para não repetir a mesma análise com cada um dos sete itens, vamos escolher o item “b” para descrever e analisar a relação entre o enunciado e o quadro de Picasso. Sendo assim, temos o seguinte enunciado: “*Identifica en el cuadro: b. una mujer.*”

Ao ordenar que se identifique uma mulher no quadro *Guernica*, encontramos claramente a presença de um ente da oração que precisa ser decodificado por referência ao quadro que não está ali no enunciado, mas na outra página, presente enquanto realidade representada pelo modo visual. O texto do enunciado refere-se a uma parte do quadro, a mulher, ou seja, o enunciado precisa daquela imagem da mulher no quadro para que ele, enquanto ordem de uma tarefa, seja plenamente compreendido.

Caso não houvesse a imagem da mulher no quadro de Picasso, a relação entre enunciado e quadro estaria comprometida, o laço componencial que une enunciado e quadro estaria partido. Por isso, argumentamos que a coesão componencial de repetição do item lexical “*una mujer*” garante que entre enunciado e quadro haja uma relação entre os modos verbal e visual.

E mais, assim como o participante “*una mujer*” é um elemento chave na relação entre o enunciado e o quadro, a circunstância de lugar “*en el cuadro*” também o é, pois ela é o referencial que aponta para o quadro e que por coesão componencial de repetição também

⁸⁶ “Identifica no quadro: a. uma lâmpada nua que lança uma fria luz serrada; b. uma mulher; c. um braço longo; d. o cavalo ferido relinchando; e. a cabeça imóvel do touro; f. uma jovem de nádegas nua; g. uma flor.”

está repetida lá no quadro. Por ser uma circunstância que indica lugar, “*en el cuadro*” desperta-nos para enxergar outro tipo de relação entre o enunciado da questão 2 e o quadro: *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço*.

A terceira e última ocorrência da *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado a parte da imagem* está presente no enunciado da questão 3: “*Según el texto, ¿qué hizo que el cuadro de Picasso se convirtiera en símbolo del siglo XX?*”⁸⁷ A ocorrência dessa relação é semelhante a que acontece na questão 1 e 2, com duas simples diferenças.

A semelhança ocorre por conta que, assim como nos enunciados da questão 1 e 2, aqui também o enunciado está fazendo referência ao quadro da página vizinha (p. 94), sendo a subordinação do enunciado para o quadro construída a partir do participante “*el cuadro de Picasso*”, coesão componencial também por repetição.

A primeira diferença consiste na especificação do participante “*el cuadro*” com a denominação “*de Picasso*”. Contudo, a diferença que mais chama a atenção e que deve ser levada em conta é a circunstância de ângulo “*Según el texto*”, visto que a presença dessa circunstância no enunciado ordena que a perspectiva do sentido para construir a resposta da questão 3 é o texto. Isso significa que a subordinação do enunciado em relação ao quadro é quase que nula. Não o é por total porque a presença do participante “*el cuadro de Picasso*” no referido enunciado insiste na referência ao quadro.

Voltando ao enunciado da questão 2, encontramos entre os itens dessa questão e as imagens que representam no quadro esses itens outro tipo de relação: *lógico-semântica de projeção ideia*. Cada um dos itens deve ser identificado no quadro, ou seja, o item a, b, c, d, e, f e g estão projetados no enunciado pelo modo verbal, mas devem ser identificados no quadro enquanto estão na condição de representados pelo modo visual.

⁸⁷ “Segundo o texto, por que o quadro de Picasso se convertera em símbolo do século XX?”

Os itens a e d, por exemplo, que se referem a uma lâmpada nua que lança uma luz fria e a um cavalo relinchando ferido, respectivamente, são projetados no quadro através de um desenho feito pelo artista. A atividade ordena que se identifique exatamente como a ideia de lâmpada nua que lança uma luz fria e de cavalo relinchando ferido está representada pictoricamente no quadro. Há uma projeção naqueles desenhos da ideia de lâmpada nua que lança uma luz fria e de cavalo relinchando ferido.

Bem, após a identificação, descrição e análise das relações entre os modos visual e verbal presentes em 4 atividades de compreensão leitora nas duas coleções de espanhol/LE, confirmamos e reconhecemos que tais relações estão presentes nas atividades selecionadas.

Sabendo que no corpus selecionado e analisado por Martinec & Salway (2005) não havia nenhum livro didático para o ensino de espanhol/LE, é pertinente destacar que conseguimos com essa primeira parte do capítulo 3 demonstrar que os tipos de relações entre os modos visual e verbal de Martinec & Salway (2005) estão presentes em pelo menos duas coleções de espanhol/LE para o ensino médio brasileiro.

Vimos como as relações entre os dois referidos modos semióticos são capazes de colaborar para a produção de sentido no que diz respeito ao conteúdo das atividades de compreensão leitora. Foi possível descrever e analisar a maneira como a coesão componencial proposta por Martinec & Salway (2005) funciona criando elos coesivos que unem os modos visual e verbal, evitando dicotomias e isolamento entre eles. Essa relação entre os modos semióticos não pode, portanto, ser descartada e ignorada na produção de atividades e na leitura.

Aparentemente, as atividades de compreensão leitora com imagens parecem ser algo simples e comum que não precisam ser estudadas, mas quando nos debruçamos sobre elas percebemos o quão complexa se constitui a relação entre dois modos semióticos, verbal e visual, dentro dessas atividades. Resta-nos saber como essas *relações de status e lógico-*

semânticas contribuem para o letramento visual que seja considerado crítico. É exatamente isso o que faremos na próxima seção deste capítulo.

3.2 Análise das relações entre modo visual e verbal e sua contribuição para a promoção do letramento visual nas atividades de compreensão leitora das coleções didáticas de Espanhol *Enlaces e Síntesis*

Na segunda seção deste capítulo, analisamos como os tipos de relações entre os modos visual e verbal propostos por Martinec & Salway (2005) contribuem para a promoção do letramento visual nas atividades de compreensão leitora das coleções *Enlaces e Síntesis*. Identificamos para qual tipo de letramento visual as relações entre os modos visual e verbal contribuem, já que podemos encontrar um letramento visual diferente daquele pensado por Muffoletto (2001) apresentado na seção 1.3.2.

Entendemos que o letramento visual não se restringe só à prática cognitiva de decodificar imagens, mas que sua concepção vai muito mais além. Em outras palavras, argumentamos que esse tipo de letramento pode ser definido como uma prática social de leitura crítica dos mais variados tipos de imagens, sem desconsiderar o modo verbal. Partimos do pressuposto que o letramento visual é uma prática social e política que concebe as imagens como entes social e historicamente produzidos, portanto seus sentidos sociais, políticos, ideológicos, culturais e históricos podem e devem ser objetos de análise e reflexão. É por isso que falamos de um letramento visual que seja caracterizado pela criticidade que vimos em Cassany (2006) Cassany e Castellà (2010), Cervetti et al (2001) e Muffoletto (2001).

Sabendo que há a presença de relações entre os modos visual e verbal em atividades que não exigem o uso de tais modos na resolução das questões e como estamos tentando realizar o diálogo entre os tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) e o letramento visual, é fundamental que só consideremos as relações que ocorrem nas atividades que indispensavelmente exigem o uso dos dois referidos modos na leitura e nas resoluções das questões.

Por isso, no caso da coleção *Enlaces*, consideramos na quantificação apenas as 12 atividades que estão entre as que efetivamente exigem o uso dos dois modos semióticos para a resolução de tais atividades. E quanto a coleção *Síntesis*, só levamos em conta na quantificação as 3 atividades que promovem letramento visual. O que totaliza 15 atividades de compreensão leitora disponíveis nas duas coleções para retirarmos os tipos de relação propostos por Martinec & Salway (2005).

Sabendo quais são os tipos de relação entre os modos visual e verbal que mais aparecem nessas 15 atividades, poderemos fazer um recorte entre tais tipos e analisá-los. Entendemos que esta recorrência indica um campo fértil da presença da relação entre os modos visual e verbal e principalmente do seu uso nas atividades. Por isso, é possível que fique mais a vista a contribuição dos tipos de relação de Martinec & Salway (2005) para o letramento visual. Em outras palavras, a recorrência é um critério criado para delimitação das relações que vamos analisar em função desse objetivo da pesquisa. No gráfico 1 podemos visualizar quais são essas relações:

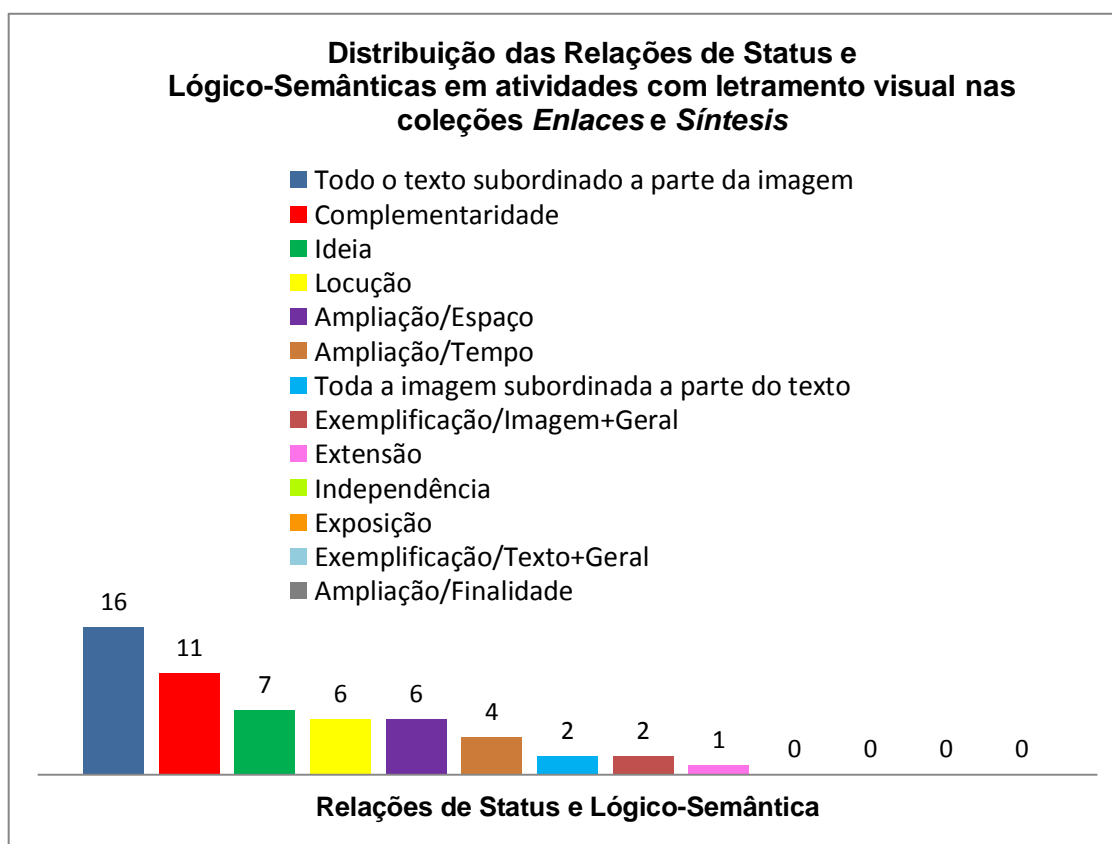


Gráfico 1: Distribuição das relações de status e lógico-semânticas em atividades com letramento visual nas coleções *Enlaces* e *Síntesis*

Especificando ainda mais a escolha dos tipos de relações do sistema de Martinec & Salway (2005), consideramos os dois tipos de cada subsistema (status e lógico-semântico) que mais apareceram nas atividades de compreensão leitora. Como há uma quantidade semelhante entre dois tipos de relações no subsistema lógico-semântico, levamos em conta três tipos.

Logo, as relações que serão analisadas são as que seguem: *Relação de status de igualdade/complementaridade, relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado a parte da imagem, relação lógico semântica de expansão/ampliação/espço, relação lógico-semântica de projeção/locução e relação lógico-semântica de projeção/ideia.*

3.2.1 Relação de status de igualdade/complementaridade

Na *relação de status de igualdade/complementaridade* os modos visual e verbal se complementam cada um à sua maneira, um se relacionando com o outro em uma combinação que revela reciprocidade entre os dois modos, “juntos em um status de igualdade” (MARTINEC & SALWAY, 2005, p. 343). Não há o domínio de um sobre o outro, por isso encontramos a formação de um grande sintagma que começa pelo modo verbal e finaliza no modo visual ou vice-versa.

As ocorrências da *relação de status de igualdade/complementaridade* aparecem 11 vezes no Gráfico 1 e, no caso das duas coleções pesquisadas, dita relação está presente em tirinhas, entre personagens e balões de fala e pensamento, entre legendas e imagens e entre títulos e imagens em diferentes gêneros.

No caso da tirinha em que a imagem do personagem complementa o balão de fala ou pensamento⁸⁸, essa relação mostra como se dá a atribuição de uma fala ou um pensamento ao personagem. Essa reciprocidade é fundamental para entender na história a quem pertence o conteúdo expressado pelo modo verbal e conseqüentemente contribui na produção de sentido

⁸⁸ A relação de status de igualdade/complementaridade ocorre em balões de fala e pensamento porque ela se combina com as *relações lógico-semânticas de projeção/locução e ideia*. Não há semelhança entre as duas relações, mas uma combinação conforme defendem Martinec e Salway (2005, p. 357-364).

de toda a sequência narrativa. É o que acontece, por exemplo, na figura 48, cuja relação de complementaridade permite definir quem é “Juan” na historinha.



Figura 48: Ampliação quadro de tirinha
(*Enlaces*, volume 3, unidade 2, p. 29, questão 1)

Entre legendas e imagens e entre títulos e imagens, a *relação de status de igualdade/complementaridade* estabelece uma relação em que o modo verbal é responsável por expressar atributos às imagens que se tornam portadores de tais atributos. Esse processo entre legendas e imagens e entre títulos e imagens de atribuir qualidades, identidades e definições é pertinente para o letramento visual porque na produção de sentido durante a leitura, tais qualidades, identidades e definições atribuídas à imagem são cruciais para a compreensão do todo na atividade.

É importante perceber que os dados atribuídos à imagem provêm do modo verbal, por isso há uma complementaridade. Um exemplo pode ser visto na figura 49: O título é atributo do gráfico.

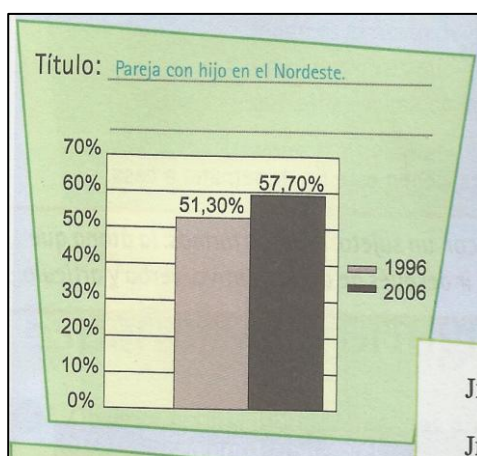


Figura 49: Exemplo de relação de complementaridade entre título e gráfico
(*Enlaces*, volume 02, unidade 5, p. 83, questão 3)

3.2.2 Relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado a parte da imagem

A *relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado à parte da imagem* aparece 16 vezes no Gráfico 1. Essa frequência não é por acaso. Ela ocorre porque a referida relação acontece entre os enunciados das atividades de compreensão leitora e as imagens, gráficos, tirinhas, mapas e fotografias. Quando a modalidade visual está implicada na resolução das atividades há um enunciado fazendo referência ao ente imagético que deve ser lido.

Pensamos que a *relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado à parte da imagem* colabora com o letramento visual nas coleções *Enlaces* e *Síntesis*, porque orienta a leitura a partir do enunciado na direção da imagem, já que nesse tipo de relação há a presença de elementos referencias no modo verbal que só são compreendidos indo até o modo visual. A subordinação do enunciado à imagem se deve ao fato de que nele há elementos que são decodificados por referência à imagem. Valoriza-se o modo visual, porque joga pra ele a responsabilidade de apresentar o conteúdo da atividade.

Contudo, não é seguro afirmar que há um domínio do modo visual sobre o verbal, pois os textos que fazem parte das atividades de compreensão leitora são multimodais como uma tirinha, uma fotografia com legenda ou um gráfico, e assim também se aponta para o modo verbal que está em relacionamento com o modo visual. Como se vê, a colaboração da *relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado à parte da imagem* fica no aspecto da referenciação para a imagem a partir do enunciado, criando condições para que a produção de sentido não se perca no meio do processo de leitura.

3.2.3 Relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço

Quando há a qualificação circunstancial em termos de espaço entre o modo visual e o modo verbal existe aí a *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço*. Modos

visual e verbal se encarregam de expressar o lugar onde se realizou, se realiza ou realizar-se-á algo. Geralmente o modo verbal, através das circunstâncias de lugar abordadas por Halliday (2004), indica um lugar localizado no modo visual.

Para Martinec & Salway (2005, p. 351) essa qualificação circunstancial de lugar está relacionada ao conteúdo que é tema nos dois modos. A coesão componencial estabelece o laço que une os dois modos semióticos e faz deles um todo significativo, de modo que se percebe que não há ambiguidades entre esse conteúdo que os dois modos expressam. Sendo assim, podemos afirmar que esse tipo de relação colabora para o letramento visual no sentido de deixar claro qual é a circunstância de lugar, quer seja o lugar onde se realizará a atividade quer seja o lugar na imagem que deve ser realçado ou focado, além de unir os modos visual e verbal.

No gráfico 1, a *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço* apareceu 6 vezes nos enunciados de questões indicando o lugar onde deveria ser feita a atividade. Nesse caso, o lugar eram mapas, gráficos, fotografias e quadros. Indicar o espaço é uma ampliação que se faz através dessa relação. Esse tipo de relação lógico-semântica colabora para a orientação da atividade a ser realizada, já que em combinação com a *relação de status de desigualdade/todo o texto subordinado a parte da imagem* se aponta para o espaço onde deve ser direcionada a atenção durante a leitura. A leitura não deve terminar no enunciado, pois se orienta a prosseguir pela imagem e até a imagem.

Um exemplo de *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espço* é retirado da análise S3.2: A relação entre o enunciado (Figura 50) e o quadro de Picasso (Figura 51) mostra como a circunstância de lugar “*en el cuadro*” qualifica circunstancialmente, em termos de espaço, a relação entre os modos visual e verbal. O enunciado da questão 2 está fazendo referência àquilo que é o conteúdo da atividade, à identificação de alguns elementos que estão no quadro de Picasso. Essa relação colabora na orientação da resolução da atividade.

Contudo, vale destacar que esse tipo de relação não é decisivo para que a atividade promova a interpretação das imagens que aparecem no quadro. Restringe-se mais ao

auxílio na localização dos elementos visuais para colaborar na identificação exigida pela questão 2.

- 2 Identifica en el cuadro: *Respuestas señaladas en el cuadro.*
- a. una desnuda bombilla que arroja una fría luz aserrada;
 - b. una mujer;
 - c. un largo brazo;
 - d. el caballo relinchando herido;
 - e. la cabeza inmóvil del toro;
 - f. una joven de nalgas desnudas;
 - g. una flor.

Figura 50: Ampliação da questão 2
(*Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 95)



Figura 51: Ampliação do quadro *Guernica*
(*Síntesis*, volume 3, unidade 5, p. 94)

3.2.4 Relações lógico-semânticas de projeção/locução e ideia

Na *relação lógico-semântica de projeção/ideia* o conteúdo que foi representado pelo modo verbal é representado pelo modo visual e vice-versa. Os exemplos mais comuns se encontram em diagramas, gráficos, mapas conceituais, brasões, emblemas e tabelas que resumem textos ou parágrafos e vice-versa. Não há uma projeção exata do que foi representado pelo modo verbal no texto ou no parágrafo, mas são selecionados os

significados mais importantes do texto ou parágrafo para expressá-los outra vez na forma visual de um diagrama, por exemplo.

Além desse sentido para identificar projeção de ideia, a *relação lógico-semântica de projeção/ideia* também pode projetar pelo modo visual uma sentença que contenha um grupo nominal ou a narração de um acontecimento. Na figura 51, é possível ver como elementos dos itens da questão 2 são representados pelo modo visual no quadro de Picasso. Já as figuras 52, 53 e 54 que fazem parte da análise S1.1, estão inseridas em uma atividade cuja tarefa é ordenar os quadros que representam pelo modo visual aquilo que já foi representado pelo modo verbal dentro de uma oração.

para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

Figura 52: Ampliação de fragmento presente em texto
(*Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 51)



Figura 53: Ampliação do quadro 4
(*Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 53)

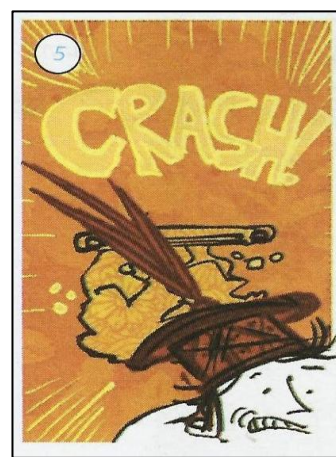


Figura 54: Ampliação do quadro 5
(*Síntesis*, volume 1, unidade 3, p. 53)

A partir das características explicadas nos dois parágrafos anteriores sobre a projeção de ideia, principalmente no que se refere aos diagramas, gráficos e outros similares, consideramos que esse tipo de relação lógico-semântica contribui para o letramento visual ao mostrar que o modo verbal não é o único modo capaz de representar a realidade. Embora seja complexa a representação pelo modo visual de uma narração, como nas figuras 53 e 54, visto que sua *affordance* aponta para a lógica espacial da simultaneidade e não para a lógica do tempo, de uma sequência temporal como se vê na narrativa verbal.

No contexto do letramento visual, diagramas, gráficos, mapas conceituais, brasões, emblemas e tabelas são oportunidades para combinar modo visual e verbal e principalmente para a aprendizagem e a prática da leitura de elementos visuais específicos que os compõem, como setas, linhas, traços, vetores, quadros e círculos combinados com cores que pretendem diferenciar os diferentes dados representados. É uma oportunidade para reconhecer as potencialidades e limites de cada modo, isto é, suas *affordances*.

A *relação lógico-semântica de projeção/ideia* também ocorre entre personagens e seus respectivos balões de pensamento, em tirinhas cômicas e charges, por exemplo. Martinec & Salway (2005) acreditam que balões de pensamento não são projeções exatas, mas projeção de uma ideia. Enquanto a *relação lógico-semântica de projeção/locução* é uma projeção da fala de personagens, ocorrendo entre esses e seus respectivos balões de fala. Para os dois autores, a fala é vista como uma citação exata do personagem que é projetada no balão.

Argumentamos que as projeções de ideia e locução em tirinhas e charges contribuem para o letramento visual porque há uma relação dinâmica, clara e direta entre os modos visual e verbal. Ideias, opiniões, argumentos e pequenas histórias são abordadas em um jogo rápido realizado pelos dois modos semióticos. A relação entre os modos visual e verbal é evidente.

É bem provável que os balões de fala e de pensamento, através da lógica temporal do modo verbal, atenuem o limite da lógica espacial do modo visual, isto é, as *affordances* de cada modo colaboram para a produção de sentido nas tirinhas e isso se dá pela relação entre eles.

No gráfico 1, a *relação lógico-semântica de projeção/ideia* aparece 7 vezes e a *relação lógico-semântica de projeção/locução*, 6 vezes. Em todas as análises da seção 3.1 identificamos a ocorrência de tais relações.

3.2.5 As relações entre os modos visual e verbal contribuem para a promoção do letramento visual?

Após as análises para verificar se e como os cinco tipos de relações entre os modos visual e verbal contribuem para o letramento visual em atividades de compreensão leitora nas coleções *Enlaces* e *Síntesis*, chegamos à conclusão que estes tipos de relação contribuem para tal promoção. Entretanto, o letramento visual que recebe a contribuição das relações aqui abordadas não é um letramento visual que possa ser caracterizado como crítico. Chegamos a esse pensamento ao percebermos que o sistema de Martinec & Salway (2005) colabora estritamente com o letramento visual no âmbito da estrutura em que ocorre o uso dos modos visual e verbal na produção de sentido sem se preocupar com a perspectiva crítica do uso de uma tirinha ou de um gráfico, por exemplo.

As relações como pensadas por Martinec & Salway (2005) contribuem mais para demonstrar o papel de cada modo semiótico, para entender a produção de sentido e para a organização coesa entre os modos visual e verbal. Não há uma aproximação com o enfoque ideológico do letramento como proposto por Street (1984), com a perspectiva crítica de letramento pensado por Cassany e Castellà (2010), com a visão de letramento crítico de Cervetti *et al* (2001) nem muito menos com o modelo de letramento visual crítico e reflexivo de Muffoletto (2001).

Quando vemos que a *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem* nos mostra como a partir de um enunciado o modo verbal dirige a leitura para o modo visual e que essa relação é coesa a partir de uma coesão componencial que faz que os modos visual e verbal sejam um todo coeso, não descartamos o seu valor para o letramento visual. Contudo, pensamos que tal tipo de relação opera no campo da organização estrutural das atividades de compreensão leitora.

Não basta revelar que a imagem vai ser considerada na leitura porque elementos no enunciado só são entendidos a partir de uma referência a tal imagem. Para contribuir com o letramento visual e crítico é preciso interferir no modo como essa imagem e esse enunciado realçam aspectos sociais, históricos, políticos e culturais envolvidos na produção de sentido que se realiza em uma atividade de leitura.

Na atividade da análise E3.2, na qual encontramos a *relação de status de desigualdade/todo texto subordinado à parte da imagem*, por exemplo, aborda-se um tema bastante delicado para os estudantes, a sexualidade, mas a atividade se resume a identificação de elementos visuais em uma tabela, com pouca interpretação dos sentidos ideológicos encontrados na imagem e no texto.

Entendemos que a *relação de status de igualdade/complementaridade* expressa o quão recíproca pode ser a relação entre os modos visual e verbal e que nesse tipo de relação o modo visual é portador de atributos concedidos pelo modo verbal. Essas duas constatações mostram como a *relação de status de igualdade/complementaridade* opera na produção de sentido. Entender quem fornece e quem é portador de atributos é um requisito importante para a compreensão na atividade. Porém, vemos que esse tipo de operação prepara a base para um letramento visual limitado a decodificação e não se preocupa com os sentidos sociais e políticos que tais atributos têm na imagem.

Na *relação lógico-semântica de expansão/ampliação/espaco* encontramos uma indicação da circunstância de lugar orientando onde será realizada a atividade de compreensão leitora. Essa indicação fica mais no campo da organização da atividade e não no realce do lugar social e político de quem produziu a imagem e o texto ou o lugar desde onde o leitor realiza sua leitura e compreensão leitora, o que é significativo para uma abordagem crítica às imagens.

Quanto à *relação lógico-semântica de projeção/locução* pensamos que o jogo rápido que se vê na relação entre personagens e balões de fala é fundamental para o letramento visual quando a atividade apresenta mais de um modo semiótico, explorando as potencialidades semióticas de cada modo semiótico e também é importante por explicar que uma projeção exata parte de um personagem através de um balão de fala, entretanto, essa relação não interfere para que a leitura de uma charge ou de uma tirinha receba um tratamento crítico. Da mesma forma, a *relação lógico-semântica de projeção/ideia* ocorre em balões de pensamento e em gráficos, tabelas e diagramas, por exemplo.

Refletindo sobre a outra relação lógico-semântica de projeção, a de *ideia*, é de suma importância para o letramento visual enquanto atividade cognitivista individual e decodificadora de elementos visuais saber como opera uma *relação lógico-semântica de projeção/ideia* entre um parágrafo e uma tabela.

Tomemos como exemplo a tabela e um parágrafo analisados na seção 3.1, análise E3.2, figura 55, em que identificamos a *relação lógico-semântica de projeção/ideia*. A tabela com imagens contém dados de uma pesquisa sobre o comportamento sexual de jovens do Uruguai. A atividade pede para que o estudante circule as palavras adequadas a fim de formar um parágrafo que esteja de acordo com as informações representadas visualmente na tabela. Essa atividade nos faz lembrar o item “objetivo da atividade” (Quadro 5, seção 1.3.1) que Cervetti *et al* (2001) atribuem a leitura crítica: Desenvolver os níveis superiores de habilidade de compreensão e interpretação.

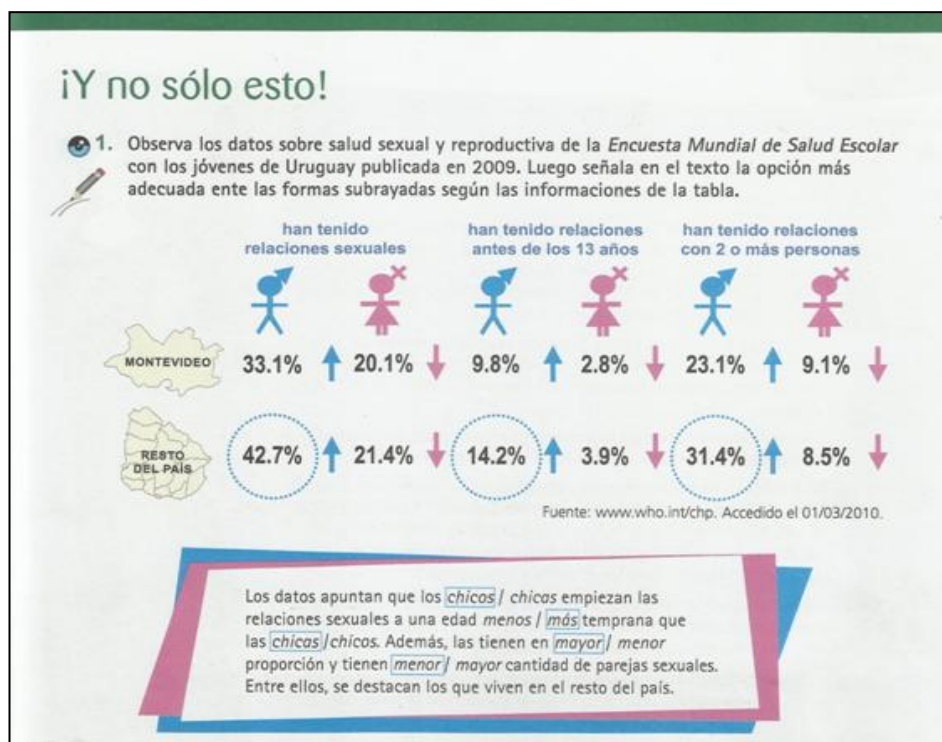


Figura 55: *Enlaces*, volume 03, unidade 1, p. 13, questão 1

Entendemos que saber ler tal tabela e reconhecer que aqueles dados presentes nela estão projetados em um parágrafo através do modo verbal é pertinente para o letramento visual enquanto prática de extração de dados da imagem e do texto. Mas, a relação entre os modos visual e verbal envolvida nessa atividade não interfere para que ela se constitua uma prática social de letramento visual crítico. Como vimos na análise E3.2, os participantes da pesquisa sobre o comportamento sexual são garotos e garotas que na tabela são representados por silhuetas de pessoas com cabeça, braços e pernas. Essas silhuetas simbolizam no Ocidente o sexo masculino e feminino.

A silhueta que representa os meninos é inspirada pelo símbolo de Marte, um círculo com uma seta apontada para a diagonal direita superior, representando a lança e o escudo do deus da guerra Marte na mitologia romana. No caso das meninas, a silhueta é inspirada pelo símbolo de Vênus, um círculo com uma pequena cruz equilateral apontada para a diagonal direita superior. Esse círculo com a cruz forma o espelho de Vênus, a deusa da beleza na mitologia romana. Além desses detalhes, as cores das silhuetas despertam para uma reflexão crítica: a silhueta dos meninos é azul e a das meninas é rósea.

Associar garotos a um símbolo que se remete a um deus guerreiro e associar garotas a um símbolo que faz referência a uma deusa vaidosa com um espelho na mão não é algo que se faz sem motivações ideológicas. Essa atividade de compreensão leitora poderia além da prática cognitiva de ler dados, questionar como aquelas silhuetas são signos semióticos produzidos no e pelo contexto social e perpetuados até hoje. Atribuir a cor azul para meninos e róseo para meninas não é uma atribuição neutra, mas reflete uma visão de gênero que se tem. Mas tudo indica que os estereótipos de gênero passam despercebidos pela referida atividade de compreensão leitora.

Ancorando-se nas palavras de Oliveira (2006), a atividade não tem como objetivo perceber o que está omitido naquela representação visual de menino e menina, nem muito menos pensar como se posicionar criticamente diante desses tipos de representações. E relembando os “objetivos das atividades” no letramento crítico segundo Cervetti et al (2001), a atividade não tem como meta desenvolver a consciência crítica e a transformação da realidade de opressão.

Diante da resposta que chegamos à indagação que é título desta seção, é ponderável e pertinente levar em conta o seguinte: Afirmar que o sistema de relações de Martinec & Salway (2005) não contribuem diretamente para um letramento visual considerado crítico não significa que tal sistema não tenha sua importância para o letramento visual, pois vimos como os tipos de relação entre os modos visual e verbal colaboram para a produção de sentido ao construírem a coesão componencial entre esses dois modos semióticos, evitando assim ambiguidades e dicotomias entre eles dois, além de proporcionarem a atuação dos dois referidos modos com seus potenciais e limites (*affordances*).

Embora as relações entre os modos visual e verbal se restrinjam a questões estruturais da maneira como os modos se relacionam e se organizam para a produção de sentido, reconhecemos que as relações entre os modos visual e verbal são necessárias para

preparar o “terreno” em que o letramento visual possa atuar. Afinal, pode haver atividades com relações entre os modos visual e verbal e sem letramento visual, mas não pode haver atividades com letramento visual sem que tenham em seu interior as relações entre os modos visual e verbal.

Depois de construir um panorama sobre o sistema de Martinec & Salway (2005) em 4 atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces e Síntesis* (seção 3.1) e após verificar como as relações entre os modos visual e verbal de tal sistema contribuem para o letramento visual, dirigimos nossa análise na seção a seguir para as relações entre os dois modos semióticos em questão desde uma perspectiva comparativa das duas coleções didáticas aqui pesquisadas.

3.3 Comparação entre as coleções didáticas de Espanhol *Enlaces e Síntesis* quanto à realização das relações entre modo visual e verbal em atividades de compreensão leitora.

Dentro dos limites da comparação que pretendemos realizar nesta seção, duas diferenças emergem com mais saliência ao compararmos a coleção *Enlaces e Síntesis* quanto à realização das relações entre o modo visual e verbal nas atividades de compreensão leitora. A primeira diferença diz respeito à quantidade de atividades que apresentam em seu conteúdo a presença da relação entre os modos visual e verbal. A segunda diferença entre as coleções didáticas se refere à quantidade de atividades de compreensão leitora que, através das relações entre os modos visual e verbal, apresentam letramento visual. Os gráficos desta seção nos ajudarão a perceber as duas diferenças entre as coleções didáticas em estudo.

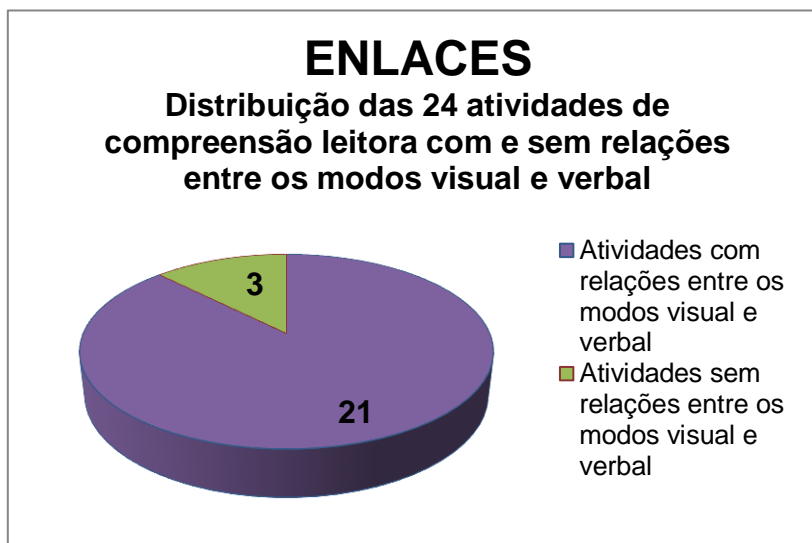


Gráfico 2: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Enlaces* com e sem relações entre os modos visual e verbal

Das 24 atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces*, em 21 encontramos relações entre os modos visual e verbal e em apenas 3 atividades não aparecem tais relações. Esses dados (gráfico 2) nos permitem afirmar que a coleção *Enlaces* explora de modo significativo as relações entre dois modos semióticos nesta seção específica de compreensão leitora. Ter 21 atividades de compreensão leitora que contemplem as relações entre os modos visuais e verbais significa que temos atividades em que tais modos semióticos não estão ali separados um do outro, mas juntos estão envolvidos na produção de sentido e exigindo do estudante não só um letramento, mas multiletramentos. Significa também que as imagens não estão nas atividades só para decoração ou para preencher um espaço que antes estava vazio.

As três atividades de compreensão leitora da coleção *Enlaces* que não apresentam relações entre os modos visual e verbal demonstram o contrário do que acabamos de afirmar no parágrafo anterior. Na figura 56 apresentamos uma dessas 3 atividades. Trata-se de um texto dissertativo sobre a globalização acompanhado de seis itens a serem respondidos. Nem o texto nem os itens exigem que se faça uma relação com as imagens presentes nas duas páginas da atividade para a produção de sentido ao executar dita atividade. Apesar das imagens não serem dissonantes quanto ao tema do texto, entendemos que a função das imagens é de decoração da seção de compreensão leitora.

Unidad 3

4. Discute con un/a compañero/a: ¿La globalización favorece a que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos?

5. Lee el fragmento del texto de Carlos Parodi, profesor de Economía, y contesta las preguntas.

¿Qué es la globalización?

"Desde hace un par de décadas, y de manera creciente, la palabra 'globalización' se utiliza de manera profusa, no solo en los círculos académicos, sino que es materia permanente del debate público. Todo lo que ocurre en el mundo, sea positivo o negativo, parece ser consecuencia de la globalización. Sin embargo, no existe una definición precisa ni consensuada de su significado.

Se trata de una categoría analítica nueva, útil para describir y comprender los cambios que ocurren en el mundo? ¿O la popularidad del término es simplemente una moda, pues es otra forma de concepcionar un fenómeno que ya ha ocurrido antes? ¿Por qué se usa tanto el término?

Antes de responder a la pregunta, conviene realizar algunas precisiones con respecto a los alcances de una definición en las ciencias sociales. En primer lugar, toda nueva definición debe servir para ampliar la comprensión de algún fenómeno; además ninguna conceptualización es políticamente neutra, pues refleja los valores e intereses de quien la define. En segundo lugar, toda definición es relativa. Los conceptos reflejan un momento histórico, un sistema cultural, una localización geográfica y un compromiso político. Cada persona desarrolla una concepción que corresponde a sus puntos de vista. De ahí que el objetivo de una definición no deba, al menos en el campo de las ciencias sociales, pretender una aceptación universal; en lugar de ello debe ser útil para generar la intuición suficiente para ser comunicada y debatida con otros. En tercer lugar, ninguna definición es definitiva, pues el conocimiento es un proceso en constante evolución. Por lo tanto, toda definición es tentativa y sujeta a ser mejorada.

Como una primera aproximación, la expresión misma alude a un fenómeno global o de escala planetaria, que puede entenderse como opuesto a local o nacional. La impresión es que el mundo está más interconectado que antes y ello se debe básicamente a los adelantos tecnológicos, en especial a los avances en la difusión de la información. Además, por lo general, se la identifica en su dimensión económica, como un proceso que aumenta la integración económica mundial, en especial en los mercados financieros.

La bibliografía en profusa y la confusión que la misma genera se debe al menos a dos factores: en primer lugar, la mayoría de estudios del tema aluden a su dimensión económica y su relación con el liberalismo como ideología predominante; en segundo lugar, no es simple distinguir lo positivo (lo que es la globalización) de lo normativo (lo que debería ser), no solo porque no existe un concepto consensuado sobre el término, sino también porque depende de quién lo define. Dicho de otro modo, el término es impreciso y su uso, cada vez más extendido, contiene una carga ideológica, además de emotiva."

Texto adaptado de PARODI, Carlos. ¿Qué es la globalización? Lima: IIE, Universidad del Pacífico, 2005.
Extraído de www.integracion.org. Consultado el 23/02/2019.

a) Según el autor, ¿qué responsabilidad se atribuye a la globalización?
Según las consecuencias de todo lo que ocurre en el mundo, políticos y empresas.

b) ¿Podemos decir que hay un concepto único para la globalización? ¿Por qué?
No es un término neutro.

c) El texto nos dice que se suele entender globalización como un fenómeno a escala planetaria puesto a
El mundo.

d) La mayor parte de estudios están de acuerdo en que globalización, fundamentalmente, tiene que ver con la dimensión económica y política que corresponde al
Globalización.

e) El autor presenta algunas aclaraciones sobre el papel de la definición en las ciencias sociales. Lee las afirmaciones e indica la que no sea cierta:
 Definir es un acto ideológico, es decir, depende de las ideas que determinan el pensamiento de una persona, colectividad, época o cultura.
 Es posible definir a partir de un punto de vista dado sin establecer enfrentamientos con otras opiniones.
 La definición debe ser compartida con otros y promover la polémica.
 La definición contribuye a desarrollar el entendimiento de algo y el concepto que presenta depende de quien la produce.

f) Según el texto, ¿qué consecuencias en el mundo podemos verificar a partir del fenómeno de la globalización?
La impresión es que el mundo está más interconectado y que se desarrolla tecnología avanzada.

Figura 56: Exemplo 1 de atividade de compreensão leitora com imagens realizando a função de decoração

(Fonte: Coleção *Enlaces*, volume 3, unidade 3, páginas 48 e 49)⁸⁹

A coleção *Enlaces*, portanto, pode ser vista como uma coleção que em suas atividades de compreensão leitora, os modos visual e verbal estão presentes de maneira a valorizar a particularidade de cada modo na produção de sentido, aumentando o grau de multimodalidade dos textos multimodais nas seções específicas de leitura em LDs e exigindo a prática de letramento visual, ainda que seja apenas em seu aspecto cognitivo de decodificação das imagens.

E por mais que tenhamos visto na seção 3.2.5 que as relações entre os modos visual e verbal não contribuem diretamente para a promoção de um letramento visual que seja caracterizado como crítico, tais relações na coleção *Enlaces* contribuem ao preparar a base para que o letramento visual possa ser proposto em pelo menos 12 atividades. Esta é a segunda diferença em relação à outra coleção didática.

⁸⁹ A imagem ampliada da Figura 56 encontra-se dividida nos ANEXOS G e H deste trabalho.

Podemos dizer que a coleção *Enlaces* se utiliza de textos multimodais em que é perceptível a relação entre os modos visual e verbal para, a partir dessa condição básica de uso dos modos semióticos em questão, poder oferecer 12 atividades de compreensão leitora que obrigatoriamente exigem o uso dos modos visual e verbal. Não se chegou a 100% das atividades, mas percebemos o uso dos dois modos semióticos na resolução das questões em metade das atividades como mostra o gráfico 3:

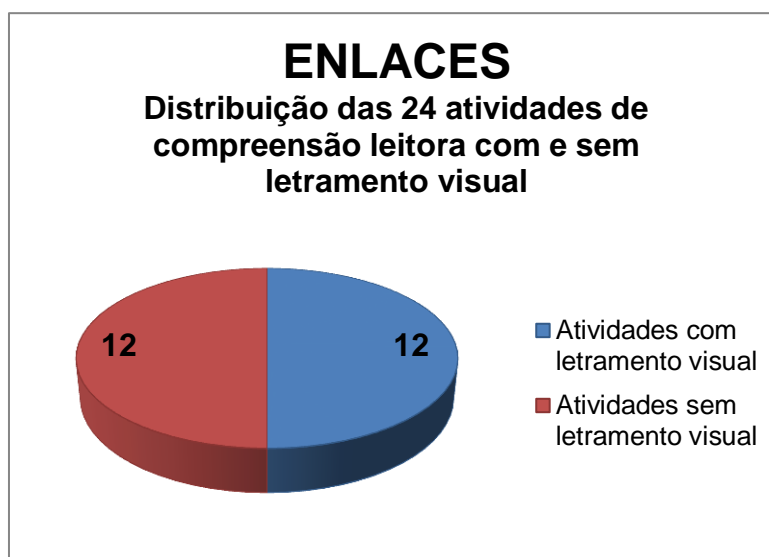


Gráfico 3: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Enlaces* com e sem letramento visual

Por outro lado, a coleção *Síntesis* mostra contrastes em relação à coleção *Enlaces*. Das 24 atividades de compreensão leitora, somente em 17 delas há a ocorrência da relação entre os modos visual e verbal, como mostra o gráfico 4. Nas outras 7 atividades não encontramos a possibilidade de produção de sentido envolvendo dois modos semióticos. Registramos que na coleção *Enlaces* só em 3 atividades não havia a ocorrência das relações entre os modos visual e verbal.

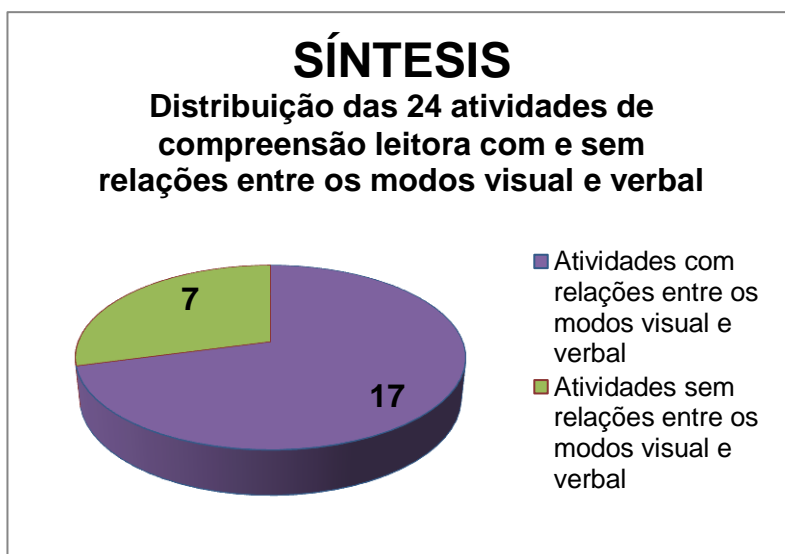


Gráfico 4: Distribuição das 24 atividades de compreensão leitora da coleção *Síntesis* com e sem relações entre os modos visual e verbal

Como já observado nesta seção, a ausência da relação entre os referidos modos semióticos revela que nas atividades os modos visual e verbal podem estar isolados um do outro sem a construção de ligações entre eles ou no caso do modo visual, simplesmente se apela a este modo só para deixar as páginas do LD visualmente apelativas. As imagens estão ali, mas não são necessárias para a leitura do texto, nem para a resolução das questões sobre o texto. A figura 57 nos mostra o que acabamos de argumentar:

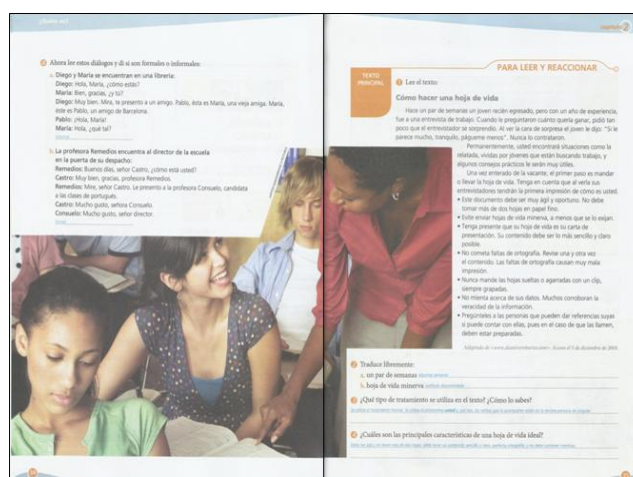


Figura 57: Exemplo 2 de atividade de compreensão leitora com imagens realizando a função de decoração

(Fonte: Coleção *Síntesis*, volume 1, unidade 2, páginas 34 e 35)⁹⁰

⁹⁰ A imagem ampliada da Figura 57 encontra-se no ANEXO I deste trabalho.

A atividade de compreensão leitora da figura 57 argumenta como deve ser escrito um curriculum vitae. Ela está localizada na página 35, mas é acompanhada de uma fotografia que está presente na página 34 e que faz parte da seção gramatical. Como se vê, a fotografia mostra uma cena que não é convergente com o conteúdo do texto. A relação entre os modos visual e verbal inexistente. A imagem parece só ornamentar a página. Nesse caso concreto, um infográfico mostrando as partes do curriculum vitae seria um texto multimodal adequado como oportunidade para a relação entre os dois modos semióticos.

Ainda analisando a coleção *Síntesis*, a ausência da relação entre os modos visual e verbal nas atividades de compreensão leitora não revela só a falta de ligação entre tais modos. Em 4 seções de compreensão leitora há atividades que simplesmente não são acompanhadas de imagens, o que não acontece na coleção *Enlaces*. Não deixa de ser um texto multimodal porque ainda se conta com as características da tipografia (cor, tamanho, negrito, enquadramento alinhado à esquerda, espaçamento entre linhas, tipo de fonte) e das bordas coloridas, como nos mostra a figura 58:

¿Te gusta descubrir las maravillas?

TEXTO PRINCIPAL

1 Lee esta leyenda peruana:

La lluvia

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son limpias y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales.

Si la garza blanca no se fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y suelta a buscar alimentos. Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños castinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen.

C. Montero García et al. E. Casteros, Madrid, SGEJ, 2008.

2 Traduce libremente:

a. agujerito *hoyo*

b. desbordarían *transbordarían*

c. caserío *ciudad*

3 Contesta a las preguntas:

a. Según el cuento, ¿cómo es el lago que hay en el cielo?
Es un lago siempre limpio y transparente. En el fondo del lago hay un agujerito.

b. ¿Qué ocurre cuando la garza blanca abandona su sitio para buscar alimentos?
El agujerito queda desatado y el agua sale por el hueco.

c. ¿Qué ocurriría si la garza blanca no fuera a buscar comida?
Si ella no fuera a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra.

d. Si no llovería, ¿qué pasaría?
Los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

e. ¿Qué pasaría si la garza blanca no se posara sobre el agujerito?
Estaría lloviendo.

f. ¿Qué pasaría si llovería seguido?
Los ríos desbordarían y los animales morirían ahogados.

Figura 58: Exemplo de atividade de compreensão leitora sem imagens
(Fonte: Coleção *Síntesis*, volume 3, unidade 3, páginas 50)⁹¹

⁹¹ A imagem ampliada da Figura 58 encontra-se no ANEXO J deste trabalho.

Além das 7 atividades de compreensão leitora que não apresentam relações entre os modos visual e verbal, incluindo 3 atividades com imagens cumprindo a simples função de decoração e outras 4 atividades sem imagens, a coleção *Síntesis* deixou de explorar a potencialidade de produção de sentido das relações entre os modos semióticos para promover letramento visual em suas atividades de compreensão leitora. A ausência de atividades com letramento visual é a diferença mais agravante para com a coleção *Enlaces*: Dentro de um universo de 24 atividades, a coleção *Síntesis* só oferece 3 atividades com letramento visual, como nos mostra o Gráfico 5.

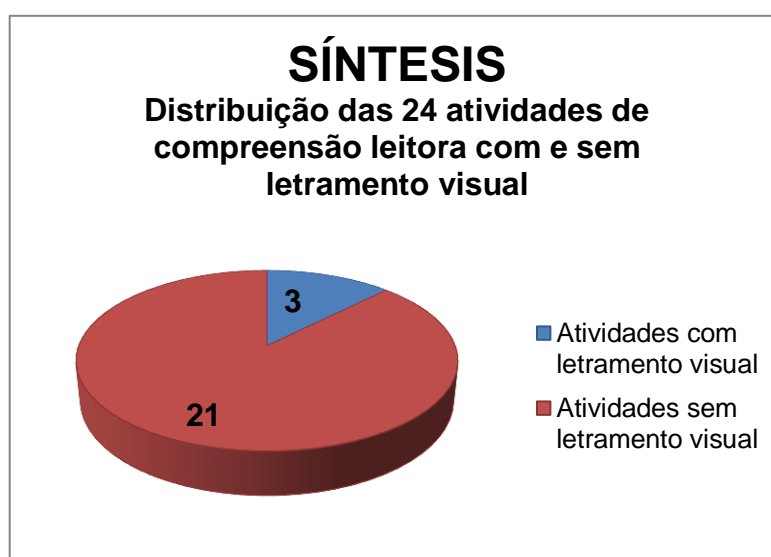


Gráfico 5: Distribuição das 24 atividades compreensão leitora da coleção *Síntesis* com e sem letramento visual

Após um olhar analítico sobre os dois gráficos da coleção *Síntesis*, é possível afirmar que ela explora de modo razoável a colaboração que as relações entre os modos visual e verbal oferecem para a produção de sentido nas atividades de compreensão leitora. Consideramos razoável, porque a quantidade de atividades vai além da metade do número total de atividades da coleção, 24.

Contudo, considerando só as atividades de compreensão leitora para emitirmos o juízo a seguir, a coleção *Síntesis* parece não se preocupar em oferecer atividades que contemplem um letramento para além da leitura e da escrita, já que só encontramos 3 atividades que envolvem o letramento visual, 2 no volume um e 1 atividade no volume três.

Além do fato que chama atenção de ter atividades com imagens meramente decorativas e outras atividades sem a presença de imagens.

Pondo as duas coleções em paralelo e avaliando-as a partir das duas principais diferenças apresentadas nos dois gráficos de cada uma delas, a coleção *Enlaces* se destaca em comparação com a coleção *Síntesis* no que se refere às atividades de compreensão leitora que apresentam relações entre os modos visual e verbal segundo o sistema de Martinec & Salway (2005). A diferença entre as duas coleções fica ainda mais nítida ao considerarmos a quantidade de atividades que promovem letramento visual na coleção *Enlaces* (12 atividades) em relação à coleção *Síntesis* (3 atividades).

Ainda que o letramento visual que as duas coleções promovem não se aproxime de um letramento visual que seja crítico e, portanto, mais amplo, reflexivo e transformador da realidade, consideramos que:

1. A coleção *Enlaces* nos mostrou que suas atividades de compreensão leitora fazem uso do potencial de produção de sentido que as relações entre os dois modos semióticos em questão proporcionam, além delas não ficarem restritas à atividade de leitura como atividade de decodificação apenas do código semiótico verbal, mas também contemplam o código semiótico visual.

2. A coleção *Síntesis* apresenta um número consideravelmente bom de atividades de compreensão leitora contemplando a produção de sentido através da relação entre os modos visual e verbal, contudo não aproveita a possibilidade significativa de produção de sentido que tais relações proporcionam à prática de letramento visual nas atividades de compreensão leitora.

Concluídas as análises deste capítulo que respondem às questões postas na introdução desta dissertação, passemos então às considerações finais.

Considerações Finais

Concluídas as análises, chegamos às considerações finais deste trabalho examinando as questões de pesquisa e o alcance dos objetivos. Como a nossa temática foi investigar a relação entre os modos visual e verbal em materiais didáticos de espanhol na perspectiva da semiótica social, constatamos que as respostas às questões foram respondidas e os objetivos alcançados.

Entendemos que a adoção da perspectiva da semiótica social auxiliou na análise das relações entre os modos visual e verbal porque vimos que os dois modos semióticos analisados se relacionaram para a produção de sentido não desconectada da realidade social e das interferências das ideologias. Para entender melhor como se dá essa produção de sentido, a semiótica social nos apontou para o campo de estudo onde essa questão é tratada considerando os estudos da semiótica social: a multimodalidade. A abordagem foi considerada adequada para a análise da relação entre os modos semióticos porque esse campo reconhece a parcialidade, os limites e as potencialidades de tais modos, isto é, suas *affordances*, e por isso mesmo, a multimodalidade põe ênfase nos modos semióticos e suas características, porque sabe que cada modo contribui para a produção de sentido. Para complementar as análises, adotamos também os construtos de letramento, multiletramentos e letramento visual.

A primeira análise buscou responder a primeira questão de pesquisa e o primeiro objetivo, isto é, buscamos saber como as relações entre os modos visual e verbal ocorrem nas atividades de compreensão leitora de duas coleções didáticas de espanhol/LE. De acordo com a análise das 4 atividades de compreensão leitora no capítulo 3, seção 3.1 e também de acordo com o levantamento que realizamos para identificar os tipos de relação entre os modos visual e verbal propostos por Martinec & Salway (2005) nas 24 atividades de compreensão leitora de cada uma das duas coleções didáticas de Espanhol/LE, chegamos à conclusão de que tais tipos de relação estão presentes nas atividades, com exceção de dois tipos de relação: *Relação lógico-semântica de expansão/elaboração/exemplificação/texto mais geral que a imagem e relação lógico-semântica de expansão/ampliação/finalidade*.

Contudo, pensamos que em tais atividades do nosso corpus nem sempre o processo de produção de sentido é construído pela relação dos dois modos, já que em algumas atividades é possível realizar a leitura e resolver as questões de compreensão leitora sem a necessidade de recorrer, sobretudo, ao modo visual, logo não foi preciso considerar a presença de uma relação entre o modo visual e o verbal. Isso se verificou em 21 das 24 atividades da coleção *Síntesis* e em 12 das 24 atividades da coleção *Enlaces*, cuja leitura e resolução das questões não implicam o uso do modo visual. Ou seja, as atividades não exploram o modo visual, se restringindo apenas ao verbal.

O que queremos dizer é que podemos até encontrar os tipos de relação entre os modos visual e verbal propostos pelo sistema de Martinec & Salway (2005) nas atividades de compreensão leitora selecionadas, mas isso nem sempre implica que a produção de sentido vai incluir obrigatoriamente o uso dos dois referidos modos.

Para que as atividades de compreensão leitora exijam a participação dos modos visual e verbal na produção de sentido, é preciso que os autores dos LDs desenhem as atividades de maneira que a produção de sentido passe obrigatoriamente por esses dois modos semióticos. Assim, além de encontrarmos a relação entre os mencionados modos semióticos, teremos atividades que implicam o uso desses dois modos no processo de produção de sentido.

Consideramos que para chegarmos a essa realidade é preciso que aqueles que estão envolvidos na produção de LDs precisem ter a consciência das potencialidades dos modos semióticos e também das limitações, ou seja, das *affordances* de cada modo, a fim de saber onde utilizar cada um deles. Saber o potencial do modo visual, por exemplo, permite que ele seja explorado adequadamente e dele se aproveite aquilo que ele faz de melhor na produção de sentido: mostrar (*depict*) o mundo.

Por exemplo, as histórias em quadrinhos nos mostraram como o modo verbal é fundamental para a narração de uma história representada com imagens. Através da análise S1.1, no capítulo 3, seção 3.1, vimos como a representação visual de uma narrativa sem balões de fala é difícil de ser compreendida só recorrendo a um texto fora da imagem. Não se trata de facilitar a leitura, mas de combinar os modos semióticos para que eles colaborem com seus potenciais específicos para a produção de sentido e evitem até complexidades desnecessárias na execução das questões. O modo visual, a partir da lógica espacial representada por pessoas, lugares e objetos, e o modo verbal, a partir da lógica temporal, colabora com a sequência narrativa.

Além da identificação, descrição e análise das relações entre os modos visual e verbal, nós também examinamos o uso de tais relações na execução das atividades de compreensão leitora adotando as abordagens pedagógicas de letramento visual para alcançar o segundo objetivo específico e responder à questão de pesquisa sobre se e como os tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) podem contribuir para tal uso.

As análises nos fazem afirmar que as relações entre os modos visual e verbal como pensadas por Martinec & Salway (2005) atuam especificamente em prol de um letramento visual entendido como prática cognitivista escolar, já que tais relações se restringem a maneira como os modos se relacionam e se organizam para a produção de sentido. Os tipos de relação do sistema de Martinec & Salway (2005) são fundamentais como uma das opções para a construção e o entendimento do processo de produção de sentido que se dá na relação entre os modos visual e verbal, por exemplo, em uma tirinha, um gráfico e um texto, um mapa e um enunciado.

Pensamos que mesmo que o sistema de relações de Martinec & Salway (2005) só opere no nível da organização da relação entre os modos semióticos, ainda assim tal sistema colabora para a criação de uma metalinguagem que possibilita uma análise ou comentário sobre a relação entre os modos visual e verbal. Para o modo visual, essa metalinguagem é

imprescindível, pois ele não tem uma metaimagem de si próprio que explique a si mesmo sem a necessidade de recorrer ao modo verbal.

Contudo, como somos impelidos pela necessidade da criticidade na educação por meio da abordagem pedagógica do letramento crítico, temos que reconhecer que a atuação desses tipos de relação entre os modos visual e verbal fica no plano da decodificação, da extração de informações do texto e da imagem. Os objetivos da atividade ficam limitados à prática de competências e habilidades leitora. Há uma riqueza visual e textos com temas polêmicos, mas há também uma pobreza crítica na exploração das ideologias ali presentes. Tais atividades não aproveitaram a chance para oferecer ao leitor a oportunidade de uma prática de multiletramentos que se caracterizasse como crítico.

Apontamos mais uma vez para o papel dos autores e seus colaboradores mais diretos, pois acreditamos que determinada prática de letramento visual em atividades de compreensão leitora será caracterizada como crítica desde que os autores e tais colaboradores tenham consciência da importância e da necessidade do letramento crítico e possuam conhecimento suficiente sobre tal letramento. Entendemos que essa é uma das condições que vislumbramos para que os objetivos das atividades de compreensão leitora seja o de formar a consciência crítica e transformar a realidade, e assim se configura como uma prática social de letramento crítico.

Uma ressalva deve ser feita de que a responsabilidade pela produção do LD não recai somente sobre os autores e seus colaboradores mais diretos, visto que eles são contratados por empresas e, portanto, devem obediência aos seus superiores e suas políticas empresariais, além de estarem expostos a várias outras influências que aqui não damos conta de tratar. Mas, ainda assim, apontamos para a responsabilidade dos autores e seus colaboradores mais diretos, porque reconhecemos a importância e o papel deles na confecção do LD.

Destacamos agora a comparação que fizemos entre as coleções *Enlaces* e *Síntesis* quanto à realização das relações entre os modos visual e verbal para alcançar o terceiro objetivo e responder à pergunta de pesquisa.

Constatamos que as obras didáticas *Enlaces* e *Síntesis* não apresentam grande diferença entre si quanto à presença das relações entre os modos visual e verbal nas atividades de compreensão leitora, visto que do total de 24 atividades nos três volumes da coleção *Enlaces*, só 21 apresentam tais relações. E do mesmo total de atividades, a coleção *Síntesis* apresenta somente 17 atividades com tais relações. Mas, a diferença se acentua quando comparamos a quantidade de atividades de compreensão leitora que proporcionam a prática de letramento visual: *Enlaces* oferece 12 atividades e *Síntesis* só 3.

Na análise das duas atividades com letramento visual no livro didático *Síntesis*, percebemos que, ao compararmos com o total de 24 atividades de toda a coleção e ao compararmos com as atividades do livro *Enlaces*, o letramento visual nessa coleção não é contemplado satisfatoriamente. No entanto, é preciso observar que a coleção *Enlaces* se destaca na promoção do letramento visual em comparação com a coleção *Síntesis* no que se refere às atividades de compreensão leitora. É possível que em outras seções que compõem a unidade didática dessas coleções outro panorama apareça, uma vez que o corpus desta pesquisa limita-se apenas a uma seção das duas coleções.

Os resultados encontrados nas análises nos conclamam para uma reflexão sobre a construção do LD. Compreendemos que é urgente debater a respeito da construção do LD, principalmente no tocante à fragmentação de tal construção, pois o produto final, às vezes, mostra como o LD é o resultado de um processo fragmentado: autores, editores, ilustradores, diagramadores, revisores, nem sempre integram uma rede interdisciplinar nesse processo de confecção do LD. Haveria até que considerar professores e estudantes no processo, visto que eles como consumidores também podem contribuir.

As análises e os resultados encontrados sobre as relações entre os modos visual e verbal nas atividades de compreensão leitora de duas coleções didáticas de espanhol/LE nos impulsionam a também ver o LD como objeto gráfico, pois é preciso pensar sobre o papel do design (gráfico) na construção do livro didático. Além do mais, pesquisas que tenham o material didático de LE como objeto é uma necessidade na linguística aplicada no Brasil, como bem constatou Silva (2010).

Temos bem claro que as pesquisas sobre as relações entre os modos visual e verbal têm um vasto campo para serem realizadas, desde o LD até outros suportes como dicionário, revistas, páginas web, celulares, tablets, além de diversos gêneros multimodais como infográfico, anúncios de publicidade, mapas, charges, histórias em quadrinhos, etc. A comparação entre propostas de tipos de relação entre os modos semióticos também são pertinentes, como a comparação entre o sistema de Martinec & Salway (2005) e o de Unsworth (2003).

Conscientes da relevância das relações entre os modos visual e verbal no processo de produção de sentido em atividades de compreensão leitora, salientamos a necessidade de incluir tal questão no ensino de LE e na formação do professor, pois não se pode renunciar um evento linguístico de tal influência durante a leitura, ato constante no ensino-aprendizagem de LE. Prescindir da relação entre os modos semióticos significa abrir mão da diversidade de elementos que compõem a paisagem semiótica durante o processo de compreensão leitora.

Esperamos que esta dissertação colabore para os estudos no campo da multimodalidade e ensino, em especial, para estimular estudos sobre o papel que os modos visual e verbal desempenham na composição do texto multimodal e que também contribua para enriquecer a reflexão sobre as relações entre esses dois modos semióticos, sobretudo nos LDs de LE, que ainda são um dos recursos didáticos mais utilizados por professores em sala de aula para ensinar a língua estrangeira no ensino médio da escola pública brasileira.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. de. **Perspectivas em análise visual:** do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. G; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 173-202.

ARAÚJO, A. D. Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. **Linguagem em Foco.** Fortaleza: EDUECE, v. 1, n.1, p.13-23, 2011.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa:** Propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 15ª ed. 2005.

BARTHES, R. **Lo obvio y lo obtuso.** Imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós, [1964] 1986.

_____. **Elements of semiology.** New York: Hill and Wang, 1964.

BECHER-COSTA, S. B. A. **O significado da mudança ou a mudança do significado?** Análise da implantação de modelos de gestão de pessoas por competências. 2006. 388 f. Tese (Doutorado em Administração). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro–RJ, 2006.

BEZEMER, J. KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of school subject. **Visual Communication.** Vol. 8(3), 247-262, 2009.

BRAGATO, S. **A leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental.** 2005. 170 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2005.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012.** Brasília: Ministério de Educação, FNDE, 2009.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. de O. A gramática do design visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. (orgs.). **Incursões Semióticas:** Teoria e Prática da Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009, p. 87-116.

CALLOW, J. Reading the visual: An introduction. **Image matters** – Visual texts in the classroom. Newtown (Austrália): Primary English Teaching Association, 1999, p. 1-13.

_____. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**. Hamilton (Nova Zelândia): vol. 4, n. 1, p. 6-19, 2005 Disponível em http://education.waikato.ac.nz/journal/english_journal/uploads/files/2005v4n1art1.pdf. Acessado em outubro de 2011.

CASSANY, D. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

_____. CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 28, n. 2, p. 353-374, jul/dez. 2010.

CAVALCANTE, N. S. **Design gráfico do livro didático**. In: PUC-Rio / Departamento de Letras e Departamento de Artes e Design. *Textos Seleccionados do II Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF/articles/cervetti/index.html> Acessado em maio de 2011.

COSTA, E. G. de M. Da decodificação à leitura crítica: por onde transita o livro didático de espanhol? **Revista X**, vol. 1, n. 1, p. 59-77, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, p. 159-177.

FERREIRA, S. N. **Understanding text-image relationships in Newsweek cover stories: A study of multimodal meaning-making**. 2003. 168f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais – Leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. Revised by Christian M. I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HITA, J. A. **Hacia una especificación de la transitividad en el español: Estudio contrastivo con el inglés**. 2003. 465f. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

HODGE, R. I. V. and KRESS, G. R. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**. Washington(EUA): vol. 32, p. 241-267, 2008.

_____. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. In: **Línguas e Letras**, vol. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the Grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

_____. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Edward Arnold, 2001.

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2009.

_____. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A Social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010.

_____. ‘Partnerships in research’: multimodality and ethnography. In: **Qualitative Research**. London: June, 2011.

LAVID, J. ARÚS, J. ZAMORANO-MANSILLA, J. R. **Systemic Functional Grammar of Spanish**. A Contrastive Study with English. London and New York: Continuum, 2010

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. MCKENNA, M. LABBO, L. & KIEFFER, R. (Eds.), **Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world**. New Jersey: Erlbaum, 1998a.

_____. Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In MARTIN, J. R. & VEEL, R. (Eds.), **Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998b.

MARTINEC, R. Cohesion in action. **Semiotica**, vol. 120, p. 161-180, 1998.

_____. SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, vol. 4, p. 337-371, 2005.

MUFFOLETTO, R. An Inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning. **Reading Online**, Vol. 8, No. 4, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/newliteracies/muffoletto/index.html>> Acessado em outubro de 2011.

NECYK, B. J. **Texto e Imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Rio de Janeiro, 2007. 167p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2007.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.1, p. 15-39, 2006.

_____. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 47(1), p. 91-117, 2008.

PEREYRA, I. C. “Tú eres responsable por aquello que cautivas “ : uma análise da multimodalidade em produções de alunos de 8a. série em espanhol como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2009.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

PINTO, J. P. **Da língua-objeto à práxis linguística: Desarticulações contra hegemônicas**. Linguagem em Foco. Fortaleza: EDUECE, vol. 2, no. 2, 2010.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: CRISTOVÃO, V. L. L. DIAS, R.(orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTAELA, L. NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf> Acessado em janeiro de 2013.

SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, UFMG, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, S. M. R. de. SANTARELLI, C. P. G. Contribuições para uma história da análise da imagem no anúncio publicitário. **Intercom – Revista brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 133-156, jan./jun. 2008.

SOUZA, M. M. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. 2006. 288p. Tese (Doutorado em Letras) . Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2006.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**. Pocatello (EUA), v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>. Acessado em outubro de 2011.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. PAHL, K. ROWSELL, J. Multimodality and new literacy studies. In: JEWITT, C. (Ed.) **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2009, p. 191-200.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **A multimodalidade do gênero “livro didático língua inglesa”: imagem, texto e função**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, 2008.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Editor). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011.

UNSWORTH, L. Describing visual literacies. **Teaching multiliteracies across the curriculum – Changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2001, p. 71-112.

_____. Image/Text Relations and Intersemiosis: Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education. In: **33rd International Systemic Functional Congress Proceedings**. São Paulo: PUC, 2006.

Coleções Didáticas de Espanhol Analisadas

MARTIN, I. **Síntesis**. São Paulo: Ática, 2010.

OSMAN, S. et al. **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, 2010.

ANEXOS

Anexo A

BRASIL IMPRENSA

Vitória da censura

Por que a decisão do STF pode gerar uma onda de restrições à liberdade de imprensa no país

Leonel Rocha

O Supremo Tribunal Federal tomou uma decisão surpreendente na quinta-feira passada. Encarregados de discutir uma ação do jornal *O Estado de S. Paulo* para suspender a censura prévia que o proíbe de divulgar reportagens sobre as investigações da Polícia Federal sobre as empresas de Fernando Sarney, filho do senador José Sarney, os ministros decidiram, por 6 votos a 3, manter a proibição.

A decisão causou preocupação e mal-estar. Um ministro do Supremo, que votou com a minoria, confidenciou a *ÉPOCA* seu receio de que juízes de primeira instância se sintam estimulados a assinar medidas semelhantes contra outros órgãos de imprensa. Votaram pela censura seis ministros: Gilmar Mendes (presidente do STF), Ellen Gracie, Ricardo Lewandowski, José Antonio Dias Toffoli, Eros Grau, além do relator Cezar Peluso, vice-presidente do Tribunal. Três ministros foram contra a censura: Carlos Ayres Britto, Cármen Lúcia e Celso de Mello. Joaquim Barbosa estava ausente e Marco Aurélio Mello não ficou até o final dos debates.

Os advogados de *O Estado de S. Paulo* tentaram derrubar a proibição com o argumento de que, ao anunciar o fim da Lei de Imprensa, meses atrás, o Supremo restabeleceu a plena liberdade de expressão no país. O argumento de Peluso foi que, no assunto em discussão, não é a liberdade de expressão que está em pauta – mas o uso de material que, obtido a partir de escutas telefônicas, pode envolver a intimidade e a privacidade de pessoas investigadas pela Justiça. “Se são invioláveis a honra e a privacidade, é preciso que isso tenha consequência”, disse Gilmar.

Esse argumento levou o ministro Carlos Ayres Britto, que liderou a dissidência, a afirmar: “A imprensa comete erros, o Judiciário comete erros, mas nem por isso deixamos de julgar livremente. Não é pelo temor do abuso que se vai proibir o uso”. Os ministros favoráveis à censura definiram a medida como “poder geral de cautela”. A ideia é que não defendiam uma



MINORIA
O ministro Celso de Mello, durante sessão do STF na semana passada. Ele ficou contra a censura, mas foi voto vencido

proibição – mas uma medida preventiva contra abusos da mídia.

Num voto emocionado e contundente, o ministro Celso de Mello lembrou casos semelhantes e rebatou essa noção de forma vigorosa: “O voto geral de cautela é o novo nome da censura em nosso país”. Para sublinhar o caráter essencialmente errôneo da decisão que estava sendo tomada, Mello disse que, em decisão anterior, o Supremo derrubara um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente porque ele previa a suspensão de veículos que publicassem informações contrárias aos interesses de crianças e adolescentes. Lembrando os tempos do regime militar, Mello recordou títulos de filmes a que ele, então jovem procurador do Estado, foi proibido de assistir nos anos 60 e 70 porque não agradavam “ao general que dirigia a Polícia Federal em São Paulo”. Foram os piores tempos do controle à imprensa no Brasil – tempos que a decisão do STF trouxe de volta à memória. ♦

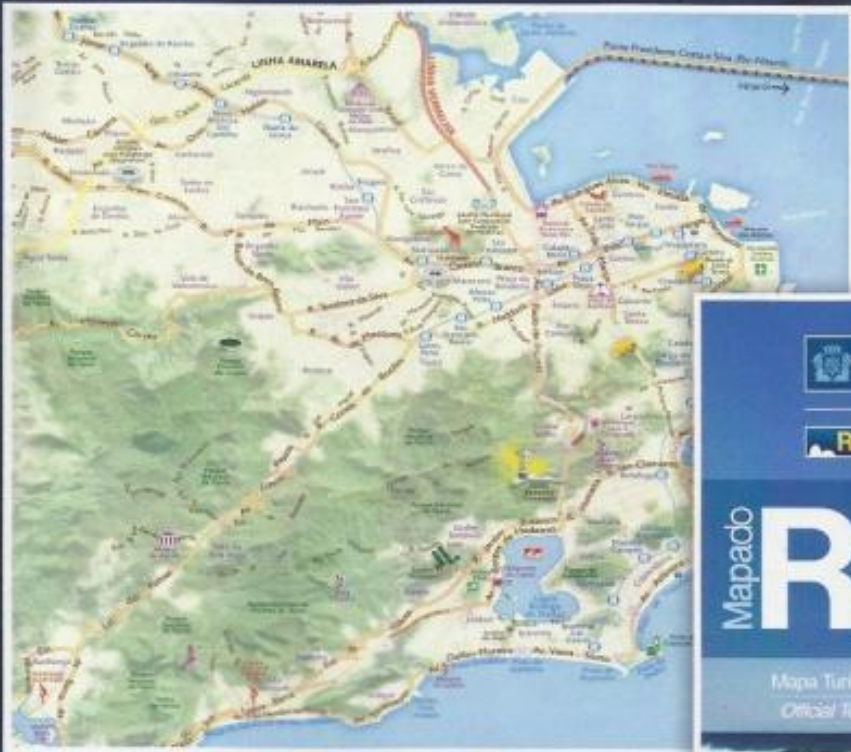

“O voto geral de cautela é o novo nome da censura em nosso país”

CELSONO DE MELLO, ministro do STF

Anexo B

Mapa Oficial Turístico do Rio

Rio Official Tourist Map

Com edição de 100 mil exemplares, o mapa apresenta os pontos turísticos do município, além de museus, centros culturais, aeroportos e terminais rodoviários. O mapa do metrô também está disponível, tornando mais fácil para turistas nacionais e estrangeiros conhecerem as belezas da Cidade Maravilhosa.

A hundred thousand copies were printed, with the main tourist attractions of sightseeing, museums, cultural centers, airports and bus terminals all readily found on the map. A subway map is also available, making it easy for national and foreign tourists alike to discover the beauties of the Marvelous City.

Saiba mais em | See more at www.rioguiaoficial.com.br | www.rioofficialguide.com

Anexo C

Unidad 5

2. Tras leer el texto, observa si tus hipótesis sobre el sentido de las palabras de la actividad anterior se confirman y luego contesta las siguientes preguntas.

Fecha de publicación: 20 de diciembre de 2006.
 Medio de publicación: ...diario...
 País: Brasil.

Título principal de la noticia:
Crece el número de familias dirigidas por mujeres con cónyuge (1995-2005)

En los últimos años, la jefatura femenina de hogar ha crecido cerca del 35%, del 22,9% en 1995, al 30,6% en 2005. El crecimiento fue más significativo en Santa Catarina (64,1%) y Mato Grosso (58,8%). La jefatura femenina se destaca entre las ancianas—de 60 años—(27,5%), reflejo de la mayor esperanza de vida de las mujeres y de la mayor presencia de éstas en domicilios unipersonales (con un sólo habitante).

Con relación a 1995, también creció la proporción de familias dirigidas por mujeres que tienen cónyuge. El año pasado, del total de las familias con pareja, el 28,3% de la jefatura era femenina. El 18,5% de ese universo las mujeres eran jefas. Pudo En 1995, esa proporción era del 3,5%. El indicador refleja los cambios culturales y de roles en el ámbito familiar, y también la idea de jefatura “compartida”, es decir, una mayor responsabilidad de la pareja con la familia.

La proporción de mujeres en la jefatura de las familias con parentesco en las áreas metropolitanas era mayor que el promedio nacional (28,3%), variando del 31,0% en el Gran Porto Alegre al 42,0% en el Gran-Salvador.

Fragmento adaptado del texto “IGE detecta cambios en la familia brasileña” en www.ige.gov.br, 20 de diciembre de 2006.

3. Vuelve a leer el texto y, con tu compañer@, contesta las preguntas.

a) ¿A qué año se refiere el marcador temporal “el año pasado”?

b) Según el texto, ¿cuáles son las causas de la disminución del tamaño de la familia?

c) Completa los gráficos con los títulos más adecuados en cada caso.

Título: ...familias dirigidas por mujeres...

70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%

Título: ...familias dirigidas por hombres...

30%
20%
10%
0%

Título: ...familias con hijos en el país...

70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%

Título: ...familias con hijos en el extranjero...

30%
20%
10%
0%

JEFATURA FEMENINA DE HOGAR CON CÓNYUGE

JEFATURA FEMENINA DE HOGAR CON CÓNYUGE

PARIAS CON HIJO EN EL PAÍS

PARIAS CON HIJO EN EL NOROCCIDENTE

d) Señala la alternativa que no corresponda al texto.

En 2005 había más mujeres en la jefatura de hogar que en 1995.

Las ancianas son mayoría en la jefatura femenina de hogar.

En los hogares de mujeres con cónyuges aumentó el número de los casos donde la mujer es quien lidera.

En 2005 el 30% de los hogares eran dirigidos por mujeres.

e) ¿El creciente liderazgo femenino que destaca la investigación del IGE también se percibe en las familias que crecen?

f) ¿De qué manera los cambios presentados en la investigación afectan a las familias con mujer y cónyuge?

Anexo D

capítulo 3

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

Sugerimos que leas pausadamente el texto en voz alta para que los alumnos observen la importancia del ritmo para la comprensión de los significados. Enseguida, pídeles que lo releen y que busquen en el **Glosario** el significado de las palabras que no conozcan.

1 Lee la leyenda aché: Los aché eran indios guaraníes que se movían por las serranías de Caaguazú y San Joaquín de Mbaracayú, al sureste de Paraguay. Para evitar el acoso de otras tribus y de los criollos paraguayos, han abandonado el nomadismo y se han unido a grupos de misioneros cristianos.

La noche de Baio

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué había dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

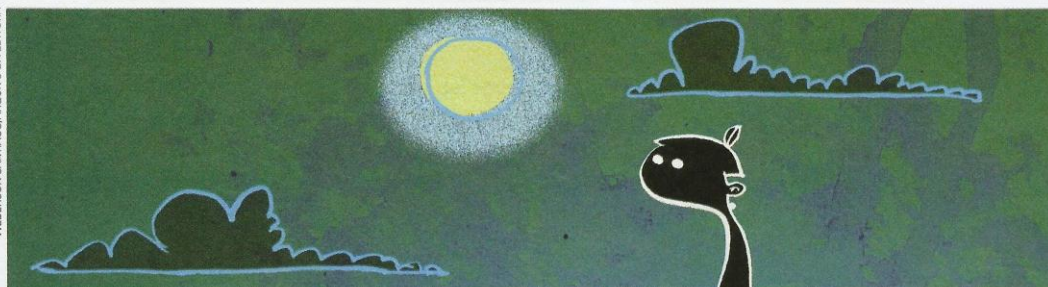
Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tientas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

– ¿Qué ha pasado? – preguntaban todos.

– ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.



Anexo E

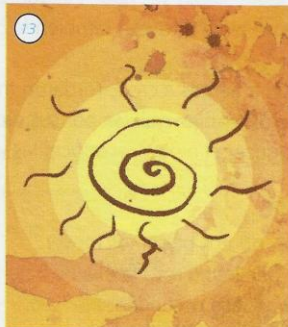
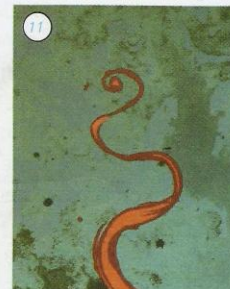
¿Qué hacemos?

El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

Recopilación de María Acosta, Cuentos y leyendas de América Latina, Los mitos del Sol y la Luna, Barcelona, Editorial Océano, 2002.

2 Ordena los cuadros de la historieta:



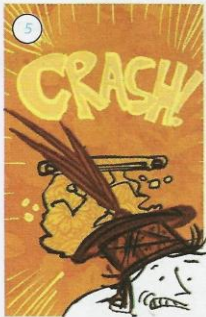
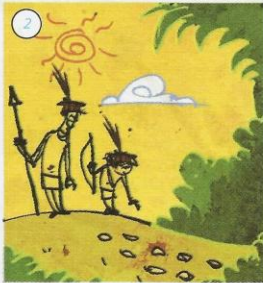
ILUSTRACIONES: WEBERSON SANTIAGO/ARQUIVO DA EDITORA

Anexo F

capítulo 3



ILUSTRACIONES: WEBERSON SANTAGO/ARQUIVO DA EDITORA



3 Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?

El texto trata del surgimiento de la noche.

b. ¿Qué cosas hacen los hombres antes del aparecimiento de la noche?

Los hombres se mueven por la selva, cazan, pescan, montan sus campamentos aquí y allá, viven un día eterno sobre la tierra.

c. ¿Qué provoca el cambio?

La curiosidad del hijo del hombre, que golpea el cacharro de Baio y lo rompe.

Anexo G

Unidad 3

4. Discute con un/a compañero/a: ¿La globalización favorece a que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos?
5. Lee el fragmento del texto de Carlos Parodi, profesor de Economía, y contesta las preguntas.



¿Qué es la globalización?

“Desde hace un par de décadas, y de manera creciente, la palabra ‘globalización’ es utilizada de manera profusa, no solo en los círculos académicos, sino que es materia permanente del debate público. Todo lo que ocurre en el mundo, sea positivo o negativo, parece ser consecuencia de la globalización. Sin embargo, no existe una definición precisa ni consensuada de su significado.

¿Se trata de una categoría analítica nueva, útil para describir y comprender los cambios que ocurren en el

mundo? ¿O la popularidad del término es simplemente una moda, pues es otra forma de conceptualizar un fenómeno que ya ha ocurrido antes? ¿Por qué se usa tanto el término?

Antes de responder a la pregunta, conviene realizar algunas precisiones con respecto a los alcances de una definición en las ciencias sociales. En primer lugar, toda nueva definición debe servir para ampliar la comprensión de algún fenómeno; además ninguna conceptualización es políticamente neutra, pues refleja los valores e intereses de quien la define. En segundo lugar, toda definición es relativa. Los conceptos reflejan un momento histórico, un entorno cultural, una localización geográfica y un compromiso político. Cada persona desarrolla una concepción que corresponde a sus puntos de vista. De ahí que el objetivo de una definición no deba, al menos en el campo de las ciencias sociales, pretender una aceptación universal; en lugar de ello debe ser útil para generar la intuición suficiente para ser comunicada y debatida con otros. En tercer lugar, ninguna definición es definitiva, pues el conocimiento es un proceso en constante evolución. Por lo tanto, toda definición es tentativa y sujeta a ser mejorada.

Como una primera aproximación, la expresión misma alude a un fenómeno global o de escala planetaria, que puede entenderse como opuesto a local o nacional. La impresión es que el mundo está más interconectado que antes y ello se debe básicamente a los adelantos tecnológicos, en especial a los avances en la difusión de la información. Además, por lo general, se la identifica en su dimensión económica, como un proceso que aumenta la integración económica mundial, en especial en los mercados financieros.

La bibliografía es profusa y la confusión que la misma genera se debe al menos a dos factores; en primer lugar, la mayoría de estudios del tema aluden a su dimensión económica y su relación con el liberalismo como ideología predominante; en segundo lugar, no es simple distinguir lo positivo (lo que es la globalización) de lo normativo (lo que debería ser), no solo porque no existe un concepto consensuado sobre el término, sino también porque depende de quién lo define. Dicho de otro modo, el término es impreciso y su uso, cada vez más extendido, contiene una carga ideológica, además de emotiva.”

Texto adaptado de PARODI, Carlos. *¿Qué es la globalización?* Lima: Ed. Universidad del Pacífico, 2005.
Extraído de www.lainsignia.org. Accedido el 23/02/2010.

Anexo H



a) Según el autor, ¿qué responsabilidad se atribuye a la globalización?

Que sea consecuencia de todo lo que ocurre en el mundo, positivo o negativo.

b) ¿Podemos decir que hay un concepto único para la globalización? ¿Por qué?

No, es un término impreciso.

c) El texto nos dice que se suele entender globalización como un fenómeno a escala planetaria opuesto a local o nacional.

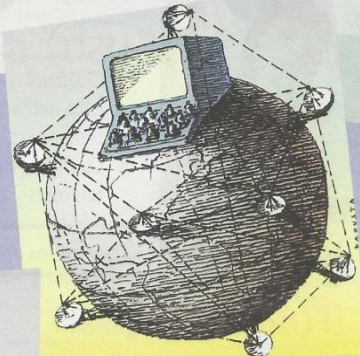
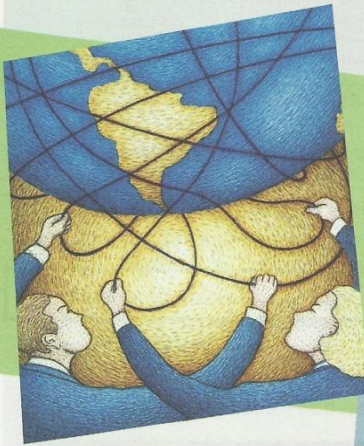
d) La mayor parte de estudios están de acuerdo en que globalización, fundamentalmente, tiene que ver con la dimensión económica y política que corresponde al liberalismo.

e) El autor presenta algunas aclaraciones sobre el papel de la definición en las ciencias sociales. Lee las afirmaciones e indica la que no sea cierta:

- Definir es un acto ideológico, es decir, depende de las ideas que determinan el pensamiento de una persona, colectividad, época o cultura.
- Es posible definir a partir de un punto de vista dado sin establecer enfrentamientos con otras opiniones.
- La definición debe ser compartida con otros y promover la polémica.
- La definición contribuye a desarrollar el entendimiento de algo y el concepto que presenta depende de quien la produzca.

f) Según el texto, ¿qué consecuencias en el mundo podemos verificar a partir del fenómeno de la globalización?

La impresión de que está más interconectado y que su integración económica aumenta.



Anexo I

6 Ahora lee estos diálogos y di si son formales o informales:

a. Diego y María se encuentran en una librería.
 Diego: Hola, María, ¿cómo estás?
 María: Bien, gracias. ¿Y tú?
 Diego: Muy bien. Mira, te presento a un amigo. Pablo, ésta es María, una vieja amiga. María, éste es Pablo, un amigo de Barcelona.
 Pablo: ¡Hola, María!
 María: Hola, ¿qué tal?

b. La profesora Remedios encuentra al director de la escuela en la puerta de su despacho.
 Remedios: Buenos días, señor Castro, ¿cómo está usted?
 Castro: Muy bien, gracias, profesora Remedios.
 Remedios: Mira, señor Castro. Le presento a la profesora Consueto, catedrática de las clases de portugués.
 Castro: Mucho gusto, señora Consueto.
 Consueto: Mucho gusto, señor director.

7 Trabaja libremente:

a. un par de semanas *¿cuánta página?*
 b. hoja de vida *¿miserva? ¿cómo la llamamos?*

8 ¿Qué tipo de tratamiento se utiliza en el texto? ¿Cómo lo sabes?

9 ¿Cuáles son las principales características de una hoja de vida ideal?

PARA LEER Y REACCIONAR

6 Lee el texto:

Cómo hacer una hoja de vida


Hace un par de semanas un joven recién egresado, pero con un año de experiencia, fue a una entrevista de trabajo. Cuando le preguntaron cuánto quería ganar, pidió un poco más que el entrevistador se sorprendió. Al ver la cara de sorpresa el joven le dijo: "Si le parece mucho, tranquilo, págume menos". Nunca lo contrataron.


Permanceientemente, usted encontrará situaciones como la relatada, vividas por jóvenes que están buscando trabajo, y algunos consejos prácticos le serán muy útiles.

Una vez enterado de la vacante, el primer paso es mandar o llevar la hoja de vida. Tenga en cuenta que al verla sus entrevistadores tendrán la primera impresión de cómo es usted.

- Este documento debe ser muy legible y oportuno. No debe tomar más de diez hojas en papel fino.
- Evite enviar hojas de vida minúsculas, a menos que se lo exijan.
- Tenga presente que su hoja de vida es su carta de presentación. Su contenido debe ser lo más sencillo y claro posible.
- No cometa faltas de ortografía. Revise una y otra vez el contenido. Las faltas de ortografía causan muy mala impresión.
- Nunca mande las hojas sueltas o agarradas con un clip. Siempre grapadas.
- No menta acerca de sus datos. Muchos cometen la seriedad de la información.
- Proporcione a las personas que pueden dar referencias suyas si puede contar con ellas, pues en el caso de que las llamen, deben estar preparadas.

Adaptado de: www.diccionario.com. Actualizado el 1 de diciembre de 2008.





Anexo J

¿Te toca defender la naturaleza?

TEXTO
PRINCIPAL

PARA LEER Y REACCIONAR

- 1 Lee esta leyenda peruana: Este es un relato cashinaua, una de las muchas tribus que viven en la selva amazónica entre Brasil y Perú. Ese tipo de historia forma parte de la tradición de los pueblos indígenas y se ha transmitido de boca en boca hasta nuestros días.

La lluvia

En el cielo hay un gran lago. Y el lago está siempre lleno de agua. Y las aguas son límpidas y transparentes.

En el fondo del lago hay un agujerito. Pero una garza blanca está parada sobre este hueco y no deja pasar el agua.

De vez en cuando la garza blanca tiene que abandonar su sitio con el fin de salir a buscar alimentos para comer. Entonces el agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco. Y la lluvia cae sobre la tierra mojando los árboles, los campos, a los hombres y a los animales.

Si la garza blanca no se fuese volando a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra, los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

Si la garza blanca no se posara sobre el agujerito del lago, estaría lloviendo seguido sobre la tierra, los ríos se desbordarían, hombres y animales morirían ahogados. Pero la garza blanca sólo deja pasar el agua cuando siente hambre y vuela a buscar alimentos.

Estas y muchas otras cosas nos cuentan nuestros ancianos del caserío. Y nosotros, niños cashinauas, pensamos que es verdad lo que nos dicen.

C. Moreno García et alii, Cuentos, Madrid, SGEL, 2000.

- 2 Traduce libremente:

- a. agujerito *buraquinho* _____
 b. desbordarían *transbordariam* _____
 c. caserío *povoado* _____

- 3 Contesta a las preguntas:

- a. Según el cuento, ¿cómo es el lago que hay en el cielo?

Está lleno de aguas límpidas y transparentes. En el fondo del lago hay un agujerito.

- b. ¿Qué ocurre cuando la garza blanca abandona su sitio para buscar alimentos?

El agujerito queda destapado y el agua sale por el hueco.

- c. ¿Qué ocurriría si la garza blanca no fuera a buscar comida?

Si ella no fuera a buscar comida, nunca llovería sobre la tierra.

- d. Si no lloviera, ¿qué pasaría?

Los hombres morirían de sed y los campos se secarían.

- e. ¿Qué pasaría si la garza blanca no se posara sobre el agujerito?

Llovería seguido.

- f. ¿Qué pasaría si lloviera seguido?

Los ríos desbordarían y las personas morirían ahogadas.