



UNIVERSIDADE ESTADUAL DOCEARÁ CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

SÂMIA ALVES CARVALHO

AS INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO EM MATERIAL DIDÁTICO ONLINE PARA A
FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE INGLÊS

FORTALEZA – CEARÁ 2016

SÂMIA ALVES CARVALHO

**AS INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO EM MATERIAL DIDÁTICO ONLINE PARA
A FORMAÇÃO ADISTÂNCIA DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo

Fortaleza – Ceará 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Carvalho, Sâmia Alves Carvalho.

As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês [recurso eletrônico] / Sâmia Alves Carvalho Carvalho. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 288 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Antônia Dilamar Araújo.

1. Multimodalidade. 2. Composições multimodais instrucionais. 3. Relações imagem-texto. 4. EaD. I. Título.

SÂMIA ALVES CARVALHO

**AS INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO EM MATERIAL DIDÁTICO ONLINE PARA
A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Grau de doutora em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo.

Aprovada em: 29 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Antônia Dilamar Araújo

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE (Orientadora)

Francisco Wellington Borges Gomes

Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Gláucia Maria Cabral Borges

Profa. Dra. Gláucia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará – UFC

Iúta Lerche Vieira

Profa. Dra. Iúta Lerche Vieira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Nukácia Meyre Araújo Silva

Prof. Dra. Nukácia Meyre Araújo Silva
Universidade Estadual do Ceará – UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado em todos os momentos de angústia que envolveram a produção deste trabalho.

À minha companheira, Isabela David de Lima Damasceno, por me auxiliar em todos os aspectos possíveis durante nossa caminhada de vida.

À minha mãe por suas orações e palavras carinhosas.

À Prof.^a Dr.^a Antônia Dilamar Araújo por embarcar nessa viagem de descobertas comigo e pela orientação e confiança.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Iúta Lerche Vieira, Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes, Prof.^a Dr.^a Nukácia Meyre Araújo Silva, Prof.^a Dr.^a Vlândia Maria Cabral Borges pelas observações, questionamentos e críticas.

Ao Prof. Eduardo Junqueira, do Instituto UFC Virtual, por sua leitura e contribuições a este trabalho.

Aos professores da Casas de Cultura Britânica que possibilitaram a flexibilização de meus horários para que eu pudesse me dedicar a este trabalho. Agradeço em especial à Profa. Dra. Jocely de Deus Pinheiro por ter me ajudado no desempenho de algumas funções.

Aos profissionais do Instituto UFC virtual, técnicos em TI, professores e coordenadores por seu apoio em minhas solicitações.

Aos tutores presenciais dos Polos de Aracati – Fátima Feitosa, de Beberibe - Franciedson Oliveira, de Caucaia - Wysney Viana, obrigado por sua ajuda inestimável no processo de coleta de dados.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e suas literaturas (modalidade a distância) da UFC Virtual, muito obrigado por se deslocarem de seus municípios aos polos para participarem da pesquisa.

“Protegei-me da sabedoria que não
chora, da filosofia que não ri e da grandeza
que não se inclina perante as crianças.”

(Khalil Gibran)

RESUMO

A Educação a Distância é uma realidade em crescente expansão no Brasil. Esse tipo de ensino tem transformado os conteúdos das aulas tradicionais e presenciais em disciplinas virtuais compostas, na maioria das vezes, por Composições Multimodais Instrucionais (composições constituídas de textos e imagens - CMIs), que chegam aos alunos através de plataformas virtuais de ensino. O objetivo geral deste trabalho é averiguar as formas através das quais o texto e a imagem se integram no processo de construção dos significados em CMIs, como estas se alinham com os objetivos de ensino das atividades nas quais encontram-se inseridas e como os alunos percebem as interações entre os elementos que as constituem. Conduzimos uma pesquisa qualitativa que problematiza a interface semântica visual-verbal de composições multimodais instrucionais constantes no material didático online do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade a distância) do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa é de natureza exploratório-analítico-descritiva. Para o alcance do objetivo, fizemos um levantamento de todos os textos multimodais contidos nos materiais didáticos do curso e os analisamos sob a perspectiva de suas funções e das relações existentes entre os modos semióticos texto verbal e imagem estática. Submetemos duas amostras dessas composições multimodais à leitura de quinze alunos do oitavo ao décimo semestres do curso com o intuito de averiguar as percepções que eles têm dos usos dessas CMIs. Abordamos os dados através de um plano de análise de conteúdo, utilizado para descrever e interpretar os conteúdos tanto das composições multimodais instrucionais quanto dos questionários utilizados com os alunos participantes. O quadro teórico que fundamenta o estudo baseia-se principalmente na Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por que M.A.K. Halliday (1978; HALLIDAY; HASAN, 1985), nos estudos sobre multimodalidade de Royce (2007a), Jewitt (2011) e Kress e van Leeuwen (2006), nos estudos a respeito das relações entre texto e imagem de Martinec e Salway (2005) e nas funções didáticas das imagens (CARNEY e LEVIN, 2002). Os resultados das análises apontam para um uso frequente de Composições Multimodais Instrucionais, uma vez que foram identificadas 761 ocorrências de CMIs no material. Contudo, na maioria dos casos, elas ainda estão dissociadas dos objetivos de ensino. O estudo revela ainda a existência de CMIs complexas com relações sobrepostas entre os modos visual e verbal. A existência de desse tipo de CMI corrobora a proposição de que, quando ambos os modos visual e verbal trabalham juntos para criação de significados, cooperam para que os objetivos didáticos sejam alcançados. Os dados do estudo evidenciam também que os estudantes percebem a necessidade da inserção de CMIs em seus materiais didáticos e percebem inclusive suas funções didáticas e estéticas. Concluimos, portanto que embora o material analisado esteja hospedado em um ambiente virtual de aprendizagem que oferece potencial para o uso de diversos modos semióticos interagindo na construção de sentidos, a sua criação possui uma forte base verbal na construção de seus conteúdos. As imagens e as CMIs ainda são utilizadas majoritariamente como acessório decorativo, reforçando um ensino livresco que entra em conflito com as possibilidades que os textos multimodais e o meio digital oferecem e com as formas como nos comunicamos na atualidade.

Palavras-chave: Multimodalidade. Composições multimodais instrucionais. Relações imagem-texto. EaD.

ABSTRACT

Distance education has already become a growing expansion reality in Brazil. This type of education has transformed the contents of traditional and on site classes into composite virtual disciplines, most often, by Instructional Multimodal Compositions (compositions made up of text and images - IMCs), reaching students through virtual learning environments. This qualitative research problematizes the visual-verbal semantics interface of these Instructional Multimodal Compositions. Our interest is to ascertain the ways through which text and image are integrated in the process of making meanings in IMCs, and to analyse the types of connections that are made between the IMCs and the educational goals of the activities in which they are inserted. We are also interested in investigating how students see the interactions among the elements that constitute the IMCs. Therefore, we conducted a survey of all multimodal texts contained in teaching materials and analyzed them under the perspectives of their functions and of the relationship between the semiotic modes, verbal text and static image. We submitted two samples of these multimodal compositions to students reading in order to ascertain the perceptions they have of the uses of these IMCs. The study addresses the data through a content analysis plan, which was used to describe and interpret the contents of instructional multimodal compositions and the contents of the questionnaires used with participating students. The theoretical framework which underlies the study is based mainly on the Systemic Functional Linguistics, developed by M.A.K. Halliday (1978; Halliday; HASAN, 1985), on the studies of multimodal texts by Royce (2007a), Jewitt (2011), Kress and van Leeuwen (2006), on image–text relations by Martinec and Salway (2005) and on the teaching functions of the images (CARNEY and LEVIN, 2002). The results point to a frequent use of Instructional Multimodal Compositions, once there were identified 761 instances of IMCs in the material, in most cases, however, they are dissociated from the teaching objectives, thus, they are mostly used as accessories and adornment to the verbal mode. The study also reveals the existence of complex IMCs with overlapping relations between visual and verbal modes. The existence of such overlapping relations between semiotic modes support the proposition that, when both visual and verbal modes work together to make meanings they cooperate with the achievement of the educational objectives. Finally, the study data also show that students realize the need for the insertion of IMCs in their teaching materials and they realize the educational and aesthetic functions of the IMCs. We conclude, therefore, that although the analyzed material is hosted in a virtual learning environment that offers potential for the use of several semiotic modes interacting in a meaning making process, its structure has a strong verbal base. Images and IMCs are still used mostly as a decorative accessory, reinforcing a bookish teaching which mismatches the possibilities that multimodal texts and the digital medium offer and the ways we communicate nowadays.

Keywords: Multimodality. Instructional Multimodal Compositions. Image–text relations. Distance learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Diferentes enquadramentos da imagem.....	35
Figura 2 –	Enquadre ideológico.....	43
Figura 3 –	Integração dos sentidos Imagem-Texto.....	44
Figura 4 –	Eixos Sintagmático e Paradigmático.....	53
Figura 5 –	Exemplo de Contexto de Situação.....	54
Figura 6 –	Exemplo de Contexto de Cultura.....	56
Figura 7 –	Ditados populares em imagens.....	59
Figura 8 –	Processos Narrativos.....	66
Figura 9 –	Processos Narrativos Verbais e Mentais.....	67
Figura 10 –	Exemplo de Estrutura Conceitual.....	68
Figura 11 –	Taxonomia Hierárquica Evidente.....	69
Figura 12 –	Estrutura Conceitual Analítica.....	70
Figura 13 –	Estrutura Conceitual Simbólica Atributiva.....	71
Figura 14 –	Estrutura Conceitual Simbólica Sugestiva.....	71
Figura 15 –	Metafunção Ideacional Representacional em Textos Escritos.....	72
Figura 16 –	Metafunção Ideacional Representacional em Imagens Estáticas.....	72
Figura 17 –	Relações Lógico Semânticas em Textos Escritos.....	75
Figura 18 –	Relação de Repetição.....	81
Figura 19 –	Relação de Sinonímia.....	81
Figura 20 –	Relação de Antonímia.....	82
Figura 21 –	Relação de Colocação.....	83
Figura 22 –	Ocorrência simultânea de modos semióticos.....	83
Figura 23 –	Relação de Projeção (locução).....	86
Figura 24 –	Relação de projeção (ideia).....	87
Figura 25 –	Relação de Elaboração (exposição), imagem tão geral quanto o texto	87
Figura 26 –	Relação de Exemplificação – Texto mais geral que a imagem.....	88
Figura 27 –	Relação de Extensão.....	89
Figura 28 –	Resumo das relações de status e lógico-semânticas imagem-texto – Martinec e Salway(2005)	90
Figura 29 –	Etapas da análise de conteúdo.....	115
Figura 30 –	Processos de análise de dados qualitativos.....	117
Figura 31 –	Printscreen – Suporte Tela.....	118

Figura 32 –	Versão Impressa – Suporte Papel.....	119
Figura 33 –	Elementos Analisados.....	122
Figura 34 –	Atividade de apresentação de conteúdo.....	124
Figura 35 –	Atividade de Prática de conteúdo.....	126
Figura 36 –	Atividade de Produção de conteúdo.....	128
Figura 37 –	Exemplo de ocorrência imagem-texto sem Complementariedade Intersemiótica.....	132
Figura 38 –	Complementariedade Intersemiótica de Repetição.....	134
Figura 39 –	Complementariedade Intersemiótica (Sinonímia).....	135
Figura 40 –	Complementariedade Intersemiótica (Hiperonímia).....	137
Figura 41 –	CMI com Imagem Conceitual Simbólica Atributiva.....	140
Figura 42 –	CMI com Imagem Narrativa.....	142
Figura 43 –	CMI com Imagem Conceitual Simbólica Sugestiva.....	144
Figura 44 –	CMI relacionada ao objetivo da atividade.....	146
Figura 45 –	Somente TINS relaciona-se ao objetivo da atividade.....	147
Figura 46 –	Imagem fornecida pelo professor e texto fornecido pelo aluno.....	150
Figura 47 –	Orientação para a leitura do texto que acompanha a imagem ou do TISN.....	154
Figura 48 –	Orientação para leitura integrada entre imagem e texto.....	156
Figura 49 –	CMI com função decorativa.....	158
Figura 50 –	CMI com função reiteracional.....	159
Figura 51 –	CMI com função representacional.....	160
Figura 52 –	CMI organizacional.....	162
Figura 53 –	CMIs com Função Interpretativa.....	165
Figura 54 –	Conteúdos ideacionais/representacionais dissonantes.....	171
Figura 55 –	Adequação de conteúdos ideacionais/representacionais.....	172
Figura 56 –	Menção a interações imagem-texto 1.....	174
Figura 57 –	Menção a interações imagem-texto 2.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Complementariedade intersemiótica dos sentidos ideacionais/representacionais.....	80
Quadro 2 –	Relação de Status de Igualdade e Desigualdade.....	91
Quadro 3 –	Relações Lógico-Semânticas de Expansão.....	92
Quadro 4 –	Relações Lógico-Semânticas de Projeção.....	93
Quadro 5 –	Funções das imagens com pouco ou nenhum impacto no aprendizado.	96
Quadro 6 –	Funções das imagens com impacto moderado a substancial no aprendizado.....	97
Quadro 7 –	As funções das imagens em materiais de ensino de línguas.....	98
Quadro 8 –	Disciplinas que compõem a grade curricular do Curso.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tipos de atividade segundo os objetivos didáticos.....	129
Gráfico 2 –	Existência de Complementariedade Intersemiótica.....	131
Gráfico 3 –	Tipos de Complementariedade Intersemiótica.....	133
Gráfico 4 –	Tipos de Imagens.....	139
Gráfico 5 –	Relações dos elementos (CMI, TINS) com o objetivo da atividade.....	148
Gráfico 6 –	Origem dos elementos constituintes das CMIs.....	149
Gráfico 7 –	Orientações para a leitura.....	153
Gráfico 8 –	Exemplo de Atividade que explora a interseção imagem texto 1.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Função versus tipos de atividades.....	168
Tabela 2 –	Ocorrências de funções que contribuem de forma moderada a substancial para o aprendizado.....	169
Tabela 3 –	Tipos de atividade versus elementos essenciais.....	170
Tabela 4 –	Respostas da questão 1 – CMI 1.....	178
Tabela 5 –	Respostas da questão 2 – CMI 1.....	179
Tabela 6 –	Respostas da questão 3 – CMI 1.....	180
Tabela 7 –	Respostas da questão 4 – CMI 1.....	180
Tabela 8 –	Respostas da questão 5 – CMI 1.....	181
Tabela 9 –	Respostas da questão 6 – CMI 1.....	182
Tabela 10 –	Respostas da questão 1 – CMI 2.....	183
Tabela 11 –	Respostas da questão 2 – CMI 2.....	184
Tabela 12 –	Respostas da questão 1 – CMI 2.....	184
Tabela 13 –	Respostas da questão 4 – CMI 2.....	185
Tabela 14 –	Respostas da questão 5 – CMI 2.....	187
Tabela 15 –	Respostas da questão 6 – CMI.....	188
Tabela 16 –	Respostas da questão 1 – CMI 3.....	189
Tabela 17 –	Respostas da questão 2 – CMI 3.....	190
Tabela 18 –	Respostas da questão 3 – CMI 3.....	190
Tabela 19 –	Respostas da questão 4 – CMI 3.....	191
Tabela 20 –	Respostas da questão 5 – CMI 3.....	191
Tabela 21 –	Respostas da questão 6 – CMI 3.....	192
Tabela 22 –	Respostas da questão 1 – CMI 4.....	193
Tabela 23 –	Respostas da questão 2 – CMI 4.....	193
Tabela 24 –	Respostas da questão 3 – CMI 4.....	194
Tabela 25 –	Respostas da questão 4 – CMI 4.....	194
Tabela 26 –	Respostas da questão 5 – CMI 4.....	195
Tabela 27 –	Respostas da questão 6 – CMI 4.....	195
Tabela 28 –	Respostas da questão 1 – CMI 5.....	196
Tabela 29 –	Respostas da questão 2 – CMI 5.....	196
Tabela 30 –	Respostas da questão 3 – CMI 5.....	197
Tabela 31 –	Respostas da questão 4 – CMI 5.....	197

Tabela 32 –	Respostas da questão 5 – CMI 5.....	198
Tabela 33 –	Respostas da questão 6 – CMI 5.....	198
Tabela 34 –	Respostas da questão 1 – Atividade 2.....	200
Tabela 35 –	Respostas da questão 2 – Atividade 2.....	202
Tabela 36 –	Respostas da questão 3 – Atividade 2.....	203
Tabela 37 –	Respostas da questão 4 – Atividade 2.....	203
Tabela 38 –	Respostas da questão 7 – Atividade 1.....	206
Tabela 39 –	Respostas da questão 5 – Atividade 2.....	208
Tabela 40 –	Respostas das questões 9/7 – Atividades 1, 2.....	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA –	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CI –	Complementariedade Intersemiótica
CM –	Composição Multimodal
CMI –	Composição Multimodal Instrucional
EaD –	Educação a Distância
GDV –	Gramática do Design Visual
GSF –	Gramática Sistemico Funcional
IES –	Instituição de Ensino Superior
LE –	Língua Estrangeira
LETRAVI –	Projeto de pesquisa sobre Letramento Visual
LSF –	Linguística Sistemico Funcional
PI –	Participante Interativo
PosLA –	Pós-Graduação em Linguística Aplicada
PR –	Participante Representado
TI –	Tecnologia da Informação
TINS –	Texto Instrucional

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	A MULTIMODALIDADE E A HIPOTESE METAFUNCIONAL: FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DA INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO.....	28
2.1	LEVANTAMENTO DE PESQUISA SOBRE INTERAÇÕES.....	28
2.2	MULTIMODALIDADE.....	31
2.3	MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO MULTIMODAL.....	38
2.3.1	Letramento Visual/Multimodal Crítico	40
2.4	A SEMIÓTICA SOCIAL E OS FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL.....	45
2.4.1	Os fundamentos teóricos da Semiótica	46
2.4.1.1	As correntes semióticas do século XX.....	47
2.4.2	A língua como sistema de escolhas e os contextos de situação e cultura	51
2.4.3	A interface entre a LSF e a GDV sob a perspectiva das mefunções	57
2.4.3.1	Os sentidos metafuncionais.....	61
2.4.3.2	A Metafunção Ideacional/Representacional.....	62
2.4.3.2.1	<i>A Metafunção Ideacional/Representacional Experiencial</i>	62
2.4.3.2.2	<i>A Metafunção Ideacional/Representacional Lógica</i>	73
3.	INTERAÇÕES IMAGEM – TEXTO E FUNÇÕES DIDÁTICAS DAS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS	77
3.1	AS RELAÇÕES IMAGEM-TEXTO E AS FUNÇÕES DAS IMAGENS.....	77
3.2	COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA - OS ESTUDOS DE TERRY D. ROYCE.....	78
3.3	RELAÇÕES DE STATUS E LÓGICO-SEMÂNTICAS DE MARTINEC E SALWAY.....	84
3.3.1	Relações de status	84
3.3.2	Relações lógico-semânticas	85
3.3.2.1	Projeção.....	86
3.3.2.2	Expansão.....	87
3.4	AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS.....	94
3.5	NÍVEIS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DAS CMIS.....	99
3.5.1	As estratégias meta-interpretativas	100
3.5.2	As estratégias perceptuais	100

3.5.3	As estratégias analíticas.....	100
3.5.4	As estratégias socioculturais.....	101
3.6	A PÁGINA ESCRITA E A PAGINA DA WEB - POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES.....	101
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	105
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	105
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	106
4.3.	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	111
4.3.1	As composições multimodais instrucionais.....	111
4.3.2	Os participantes.....	112
4.3.3	Os questionários e as entrevistas de coleta de dados.....	112
4.4	PLANO DE ANÁLISE DE DADOS.....	115
4.4.1	Plano de análise dos dados do questionário.....	116
4.4.2	Plano de análise das composições multimodais.....	117
5.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO LEVANTAMENTO DAS CMIS.....	120
5.1	PADRÃO 1 – TIPOS DE ATIVIDADES.....	123
5.1.1	Atividade de Apresentação.....	124
5.1.2	Atividade de Prática.....	125
5.1.3	Atividade de Produção.....	127
5.2	PADRÃO 2 – EXISTÊNCIA DE COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA.....	130
5.2.1	Complementariedade intersemiótica de Repetição.....	134
5.2.2	Complementariedade intersemiótica de Sinonímia.....	135
5.2.3	Complementariedade intersemiótica de Hiperonímia.....	136
5.3	PADRÃO 3 – TIPOS DE IMAGENS.....	138
5.3.1	Imagens com estrutura conceitual simbólica atributiva.....	139
5.3.2	Imagens com estrutura Narrativa.....	142
5.3.3	Imagem com estrutura conceitual simbólica sugestiva.....	143
5.3.4	Imagens com estrutura classificatória.....	144
5.4	PADRÃO 4 – RELAÇÕES DOS ELEMENTOS (CMI, TINS) COM O OBJETIVO DA ATIVIDADE.....	145
5.5	PADRÃO 5 – ORIGEM DOS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM AS CMIS.....	148
5.6	PADRÃO 6 – ORIENTAÇÃO PARA A LEITURA.....	152

5.6.1	Nenhuma Instrução.....	153
5.6.2	Instrução para a leitura do texto que acompanha a imagem ou do TINS..	154
5.6.3	Instrução para leitura somente da imagem.....	155
5.6.4	Instrução para a leitura integrada dos elementos da CMI com o TINS.....	155
5.7	PADRÃO 7 – FUNÇÃO DAS CMIS.....	157
5.7.1	Função Decorativa.....	158
5.7.2	Função Reiteracional.....	158
5.7.3	Função Representacional.....	160
5.7.4	Função organizacional.....	162
5.7.5	Função Interpretativa.....	164
5.8	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO.....	168
6.	ANÁLISE DOS RELATOS DOS ESTUDANTES ACERCA DAS OCORRÊNCIAS IMAGEM-TEXTO.....	177
6.1	ANÁLISE DAS QUESTÕES RELATIVAS AOS CONTEÚDOS IDEACIONAIS/REPRESENTACIONAIS.....	178
6.2	ANÁLISE DAS QUESTÕES ACERCA DOS RELATOS DOS ALUNOS SOBRE AS FUNÇÕES DAS IMAGENS.....	205
7.	CONCLUSÕES.....	214
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
	APÊNDICES.....	236
	APÊNDICE A.....	236
	APÊNDICE B.....	239
	APÊNDICE C.....	242
	ANEXOS.....	243
	ANEXO A.....	243
	ANEXO B.....	240
	ANEXO C.....	286

1 INTRODUÇÃO

“Não aprendemos a ler imagens na escola, nem como alunos, nem como professores e, portanto, não ensinamos esse tipo de leitura”. (VIEIRA, 2007, p. 26)

É fato que na atualidade as novas tecnologias de informação (TI) têm modificado drasticamente nossa forma de interagir em todas as áreas de nossas vidas. No contexto educacional, essas tecnologias têm proporcionado aos educadores novas maneiras de ensinar e avaliar seus alunos. É comum os alunos criarem grupos nas redes sociais, por exemplo, para compartilharem informações sobre o que estão estudando em suas salas de aula. Praticamente todas as instituições de ensino têm páginas na Internet e diversas Instituições de Ensino Superior (IES) já oferecem cursos de graduação com pelo menos oitenta por cento de suas aulas online, os chamados cursos de Educação a Distância (EaD). As TIs têm proporcionado um rápido desenvolvimento da EaD, que já se constitui como uma realidade estabelecida no campo de educação superior no Brasil.

A EaD via TIs tem nos ajudado a romper a tradição e a planejar novos ambientes de aprendizagem no cenário do ensino. Contudo, ao mesmo tempo em que é instigante, a EaD é desafiadora, dada, dentre outros fatores, à complexidade das interações entre os diferentes modos de expressão presentes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). A EaD vem promovendo a alteração da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, na qual o professor “deixa de ser o ‘sábio no palco’ para se transformar no ‘guia ao lado’”, como Fred Lockwood ressalta no prefácio do livro de Peters (2003).

Essa mudança conceitual, ou seja, o deslocamento da atividade do professor, proporcionado pelas exigências da mudança paradigmática da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem, ressignifica o que entendemos como sala de aula. Na EaD não estamos fisicamente presentes, contudo, estamos conectados. Saímos do contato físico para o contato virtual, superando barreiras de espaço e tempo. Para alguns ainda pode ser difícil conceber uma educação em que o professor não esteja necessariamente presente quando os processos de interação do aluno com o conhecimento aconteçam. Na verdade, a EaD pulveriza o papel desenvolvido pelo professor na educação presencial entre os diversos profissionais que compõem a cadeia estrutural da Educação a Distância: os especialistas em TI, com seus *designers* e programadores; os professores conteudistas, mentes por trás do que se ensina; os tutores presenciais, elementos vivos presentes nos contextos socioculturais de cada comunidade

de EaD e o tutor virtual, aquele que transita em diferentes espaços educativos utilizando várias mediações tecnológicas com o intuito de incentivar a aprendizagem e o pensamento. Essa pulverização do papel do professor exige dos alunos de EaD o desenvolvimento de autonomia no gerenciamento de seu tempo e aprendizado, assim como também exige interação constante do aluno com os demais profissionais que compõem a EaD. Minha experiência como professora de LE presencial e como professora de disciplinas online da EaD, me provaram que por mais paradoxal que possa parecer, muitas vezes tenho mais momentos de interação com meus alunos de EaD do que com meus alunos dos cursos presenciais. Não há limites de espaço ou de tempo, onde houver um computador e uma conexão, há possibilidades de interação entre professores e alunos.

Além da mudança conceitual da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem e da necessidade do desenvolvimento da autonomia já mencionadas, a EaD também tem modificado os conteúdos das aulas tradicionais e presenciais. Nesse contexto, os conteúdos são transformados em disciplinas virtuais compostas, na maioria das vezes, por Composições Multimodais Instrucionais¹ (doravante CMI), que chegam aos alunos através de plataformas virtuais de ensino.

Talvez o principal efeito do crescente uso do meio digital seja que a comunicação tem se tornado cada vez mais multimodal, ou seja, as pessoas têm se expressado utilizando mais de um *modo semiótico*³. Embora por séculos o signo verbal tenha sido tratado como elemento dominante nos processos comunicativos, na atualidade, vivemos uma era de proliferação de signos diversos. O signo visual, apesar de ainda ser uma concepção embrionária, se comparada ao signo verbal, já vem sendo percebido como capaz de comunicar tanto quanto o verbal. Percebemos que praticamente todos os textos com os quais nos deparamos hoje são compostos por imagens e palavras. Esse uso integrado de mais de um modo semiótico instaura novas formas de comunicação, de organização de mensagens e de processos cognitivos entre as

¹ Entendemos composição multimodal como texto digital ou impresso que expresse sentido através de mais de um modo semiótico (ANSTEY; BULL, 2006). Resolvemos acrescentar ao termo *composição multimodal* o termo *instrucional*, pois trataremos das composições multimodais que são utilizadas com o intuito de instruir ou ensinar algo. A *composição multimodal instrucional* é aqui definida, portanto, como a apresentação de material didático que utiliza palavras escritas e imagens estáticas com a intenção de fomentar o aprendizado.

² Para esse trabalho consideramos modo semiótico de forma similar a (KRESS, 2010, p. 79) quando o autor define modo como “um recurso formado social e culturalmente para a construção de significados. A imagem, a escrita, o layout, a música, o gesto, a fala, o filme, a trilha sonora e objetos em 3D são exemplos de modos usados na representação e na comunicação.” No original: “mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of mode used in representation and communication.”

³ Todas as traduções contidas neste trabalho são de nossa autoria. O texto original será apresentado em nota de rodapé.

peças, implicando um redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a interação entre esses diferentes modos de expressão que constituem as CMI faz novas exigências cognitivas a alunos e professores, que precisam ser capazes de fazer pleno uso de diferentes modos semióticos para construir sentidos. Durante o processo de interpretação dos significados, alunos e professores precisam tornar-se competentes e conscientes de ambos os códigos (verbal e visual), bem como da troca de um para o outro.

Contudo, apesar de nas últimas décadas estarmos observando o aumento do uso do código visual aliado ao código verbal em todas as áreas do conhecimento humano, inclusive no ensino, isso não significa que o potencial das CMIs esteja sendo utilizado apropriadamente, pois, apesar desse aumento, os materiais de ensino tem o histórico de serem constituídos por uma instrução basicamente verbal. Na verdade, desconhecemos como tem se dado a transição de uma forma de instrução verbal para uma multimodal no sistema de ensino brasileiro. Desconhecemos as formas através dos professores, como agentes fomentadores do saber, têm tratado a questão do uso das CMIs em seus contextos de ensino, especialmente no contexto digital, que é o contexto em que a EaD se concretiza em nosso país.

O tema central desta pesquisa gira em torno da busca por descobrir como tem ocorrido a transição de um ensino pautado predominantemente no modo de comunicação verbal para um ensino que se utiliza de modos semióticos diversos no intuito de cumprir seus objetivos de ensino e aprendizagem. É nosso interesse averiguar as formas através das quais o texto e a imagem se integram no processo de construção dos significados em CMI, como elas se alinham com os objetivos de ensino das atividades nas quais encontram-se inseridas e como os alunos percebem as interações entre os elementos que as constituem.

A máxima “uma imagem⁴ vale mais que mil palavras⁵” (autor desconhecido) talvez seja a citação mais usada em qualquer estudo que pretenda investigar as relações existentes entre imagens e palavras. As pesquisas sobre as funções desempenhadas por imagens e textos integrados com a finalidade de construir sentido, bem como os estudos sobre cognição e sobre a instrução multimodal (CLARCK; PAIVIO, 1991; CLARK; MAYER, 2011; MAYER, 2005; MAYER; ALEXANDER, 2011; PAIVIO, 1969;1971), revelam indícios da ciência por trás do ditado e comprovam a importância da imagem no aprendizado através de composições multimodais instrucionais.

⁴ Utilizamos aqui o termo imagem de forma similar a Mayer (2009, p. 5) – imagens podem ser gráficos estáticos – ilustrações e fotos; ou gráficos dinâmicos – animações ou vídeos. Contudo, consideraremos para análise de nosso estudo somente os gráficos estáticos, ou seja, ilustrações e fotos. Esse aspecto será melhor explicado no capítulo quatro desse trabalho.

⁵ “A picture is worth a thousand words”

No contexto atual, em que os vertiginosos avanços da tecnologia em todos os campos aumentaram tremendamente a quantidade de dados e informações em nossas mãos, entendermos como os sentidos são construídos através da interação de diferentes modos semióticos torna-se cada vez mais importante, especialmente no contexto de ensino formal, em que há a necessidade do aprendizado de letramentos que promovam o desenvolvimento humano e a geração de conhecimento. É fundamental que as instituições educacionais de nosso país implementem em seus contextos de ensino, presencial e virtual, as alterações nas manifestações da linguagem sob pena de criar um imenso descompasso entre as formas através das quais nos comunicamos dentro e fora de nossas salas de aula presenciais e virtuais.

O Ministério da Educação em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para os cursos de graduação em Letras já contempla as necessidades dessa habilidade quando orientam sobre o perfil do formando em Letras:

É preciso levar em conta não somente os elementos culturais e sociais, mas as diversas tecnologias digitais que, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de *refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.* (BRASIL, 2001, p.30). (Grifo nosso)

Entendemos que o papel que o ensino de língua inglesa deve desempenhar na formação dos cidadãos precisa partir de uma compreensão a respeito da forma como nos comunicamos hoje, uma vez que os aprendizes estudam uma língua estrangeira com o objetivo de se comunicar. Assim, hoje em dia, é fácil perceber que há um imenso descompasso entre nossa relação diária com as novas tecnologias da informação dentro e fora da sala de aula. Fora dela, estamos acostumados a um mundo de comunicação instantânea por meio do uso de smartphones, computadores, consoles de vídeo, e uma série de outros dispositivos eletrônicos. Por meio desses dispositivos, interagimos com imagens e textos verbais a todo instante. Por outro lado, dentro da escola, de uma maneira geral, vivemos em um ambiente em que as informações são extremamente dependentes do texto verbal e as informações trazidas de forma multimodal adentram nossas salas de aula muito lentamente. Enquanto esse processo acontece, imensos desafios são criados para professores e alunos. Desafios que vão desde a habilidade manual de digitar e usar o mouse até a compreensão de informações através de composições que utilizam mais de um modo semiótico, chamadas de composições multimodais.

Isso significa que professores e alunos devem aprender a codificar e a decodificar imagens e informações textuais em conjunto, o que requer todo um repertório de novas habilidades de perceber e processar informações. Contudo, enquanto encontramos facilmente inúmeros instrumentos testados e confiáveis de medir a legibilidade de um texto verbal, inclusive online⁶, professores e alunos ainda têm pouco ou nenhum acesso às teorias sobre a compreensão e leitura das imagens e, muitas vezes, seu potencial de uso é subutilizado (são utilizadas como mera decoração ou somente com função de suporte para o ensino da linguagem verbal) nos materiais didáticos, que deveriam contemplar esse tipo de leitura com a qual nos deparamos a todo momento na vida fora da escola.

Esse é um dos grandes desafios que os conteudistas de materiais didáticos de ensino de língua inglesa em EaD enfrentam na atualidade: a adequação na escolha dos elementos que compõem o texto multimodal de forma a ajudar os aprendizes a compreenderem o texto como um todo e, ainda, desenvolverem a habilidade de compor textos de natureza multimodal. Para enfrentar esse desafio é necessária a condução de pesquisas tanto a respeito das estruturas dos textos multimodais quanto acerca das possíveis formas de adaptá-los e integrá-los ao desenho dos materiais pedagógicos. Diante desse desafio, entendemos que, para desenvolver estratégias para enfrentá-lo, precisamos primeiramente conhecer como esses materiais já vem sendo utilizados e qual sua função pedagógica nas atividades que eles integram. Precisamos ainda tentar entender como os aprendizes percebem às funções desempenhadas pelas CMIs presentes nas atividades pedagógicas que lhes são propostas nos materiais didáticos.

A motivação para esse trabalho repousa, assim, nos inúmeros questionamentos que surgiram em virtude do meu envolvimento durante duas décadas com o ensino presencial de inglês como Língua Estrangeira (LE) e do envolvimento de oito anos com o ensino de inglês como LE a distância. Como conteudista de material didático online para EaD há nove anos, esses questionamentos estão relacionados com a minha percepção de que a comunicação multimodal tem mudado a própria noção de texto, que agora torna-se mais abrangente, de forma a acolher várias formas de expressão e que o ambiente virtual para o qual criamos conteúdos, mais do que qualquer outro ambiente, é propício a utilização de diversos modos semióticos. Como destaca Kress (1998; 2003b), o atual uso integrado do visual e do verbal tem produzido um novo código de escrita e de imagem no qual a informação é carregada por ambos. A integração verbal-visual se utiliza de estruturas que produzem e reproduzem imagens da

⁶ Instrumentos de medição de legibilidade disponíveis em: <https://raventools.com/blog/ultimate-list-of-online-content-readability-tests/>; <https://readability-score.com/>; http://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp. Acesso em: 18 out. 2015

realidade. Surge, assim, a necessidade de incorporar a multimodalidade⁷ em nossas salas de aula e de trabalhar as formas de se perceber o aprendizado a partir desse novo contexto de ensino que se delineia através do meio digital.

Além de meu envolvimento com o ensino de inglês como LE presencial e a distância, a ideia dessa pesquisa nasceu também do meu envolvimento com o projeto de pesquisa “Letramento Visual: Multimodalidade em gêneros textuais, materiais instrucionais e contextos educacionais” (LETRAVI). O referido projeto é coordenado pela Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo e tem como foco os estudos sobre multimodalidade. Esta pesquisa é, portanto, parte de um projeto maior que abrange os estudos sobre multimodalidade no Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE (PosLA).

Dadas as limitações de tempo e espaço da pesquisa, optamos por investigar essa integração intersemiótica sob duas perspectivas. A primeira é do ponto de vista da constituição do próprio material didático. O objetivo é conhecer como as integrações imagem-texto se apresentam no material. A segunda perspectiva é a do aprendiz - um dos elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo dessa segunda perspectiva é conhecer como os alunos relatam perceber o uso das CMIs inseridas nas disciplinas que estudam, se as reconhecem como construtoras de significados e se percebem sua função pedagógica no material. Assim, procuramos relacionar os modos semióticos entre si, relacioná-los com as atividades que eles ajudam a constituir, com suas funções dentro das CMIs e ainda com as percepções que os aprendizes relatam ter dessas relações e de suas próprias leituras das CMIs.

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa que realizamos é de natureza exploratório-analítico-descritiva. Abordamos os dados através de um plano de análise de conteúdo, utilizado para descrever e interpretar os conteúdos das composições multimodais⁸. O nosso objeto de investigação é a área de integração/complementariedade intersemiótica presente nas CMIs extraídas do material didático do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa – modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará.

O material didático do curso em questão foi escolhido como foco de análise por ser um material didático totalmente online que está hospedado em uma plataforma própria para o ensino via computador e que, portanto, carrega o potencial de conter diversas composições multimodais da natureza que pretendemos investigar. Sentimos a necessidade de restringir

⁷ Neste trabalho entendemos multimodalidade como “o uso de diversos modos semióticos no desenho de um evento ou produto semiótico” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20). Para nós, a multimodalidade é a abordagem da representação, da comunicação e da interação através de mais de um modo semiótico.

⁸ Descreveremos mais detalhadamente o plano de análise dos dados e os elementos metodológicos que caracterizam essa pesquisa no capítulo três.

nosso foco para Composições Multimodais Instrucionais cujos significados fossem expressos em apenas dois modos semióticos: texto escrito e imagem estática. Diferentes modalidades semióticas adotam diferentes princípios organizacionais para a construção de sentidos. Assim, mais de dois modos exigiria uma análise demasiadamente complexa. Também optamos por essa restrição pelo fato de o aporte teórico que escolhemos tratar especificamente desse tipo de interação.

Esta pesquisa tem dois propósitos centrais. O primeiro é analisar quais as funções das ocorrências imagem-texto utilizadas para fins didáticos dentro do material instrucional utilizado pelo Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade à distância) da Universidade Federal do Ceará. O segundo é descrever e analisar como os alunos relatam as percepções que têm dos usos dessas ocorrências imagem-texto.

O intuito é que a pesquisa gere subsídios que possam iluminar futuros esforços de investigação na área de estudos das interações entre essas semioses e esclarecer os usos das CMIs para que estas possam ser empregadas em consonância com os objetivos de ensino das atividades nas quais se encontram inseridas. No sentido de atingirmos esses dois objetivos centrais, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a função desempenhada pelo modo visual quando usado em conjunto com o verbal nas Composições Multimodais Instrucionais presentes no material didático de um curso de EaD; 2) Examinar como as funções das CMIs alinham-se com os objetivos didático-pedagógicos das atividades em que essas CMIs estão inseridas. 3) Verificar se existem nos materiais didáticos online instruções para a leitura das formas de representação visual/verbal do conhecimento e como essas orientações se apresentam. 4) Investigar que tipos de relações existem entre o texto verbal e a imagem que compõem as CMIs. 5) Descrever como os alunos percebem o papel das CMIs no material e se consideram que estas ajudam a promover o aprendizado.

Na tentativa de atingir esses objetivos, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa: 1) Quais as funções desempenhadas pelo modo visual quando usado em conjunto com o verbal nas Composições Multimodais Instrucionais contidas nos materiais didáticos do curso investigado? 2) As CMIs se relacionam com os objetivos propostos nas atividades em que estão inseridas? 3) São apresentadas orientações para a leitura do material didático contemplando em seu conjunto os aspectos visuais e verbais? 4) Que tipos de relações existem entre a imagem e o texto que compõem as CMIs? 5) Os alunos percebem o papel das CMIs como elementos promotores do aprendizado? De que maneira?

O primeiro passo para a verificação da necessidade dessa pesquisa deu-se através de um levantamento de estudos realizados sobre o tema. O intuito foi conhecer as pesquisas já

realizadas em busca de lacunas que o desenho metodológico e a constituição desta pesquisa pudessem preencher, estabelecendo, assim, sua função e relevância. Embora não se trate de uma pesquisa teórica, sentimos a necessidade de conhecer e aprofundar a literatura sobre os estudos multimodais em contextos de ensino formal. Detalharemos melhor as etapas do levantamento de estudos que fizemos e os dados encontrados durante esse processo no segundo capítulo da tese. Por hora, nos interessa esclarecer que, no contexto foco desta pesquisa, não detectamos nenhum estudo sobre cursos de licenciatura a distância com materiais visuais e multimodais. Não encontramos pesquisas que se assemelhassem à nossa no sentido de tentar investigar a área de complementariedade intersemiótica de Composições Multimodais Instrucionais inseridas em materiais didáticos online de ensino a distância. Desta forma, acreditamos que este seja um dos primeiros estudos a investigar o problema a partir de uma realidade em crescente implementação no nosso país: a Educação a Distância. É essa carência de estudos na área que justifica e situa nossa pesquisa.

O quadro teórico que fundamenta o estudo baseia-se principalmente na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) desenvolvida por que M.A.K. Halliday (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN, 1985). A LSF foi escolhida por entendermos que suas noções de comunicação, especialmente no que se refere às metafunções⁹ “estão presentes não apenas no modo verbal de construir sentido, mas também no visual” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42). O estudo investiga as inter-relações imagem-texto levando em consideração três princípios-chave da LSF, os *conceitos de situação e cultura*, a *noção sistêmico-funcional de linguagem* (verbal e não verbal) e a *hipótese metafuncional, em especial no que diz respeito à metafunção ideacional/representacional*. Consideramos também as *funções didáticas* (CARNEY; LEVIN, 2002) que as imagens desempenham quando utilizadas em conjunto com textos escritos visando o aprendizado e *as inter-relações* que podem existir entre esses dois elementos. (MARTINEC; SALWAY, 2005; ROYCE, 2007a)

Para o propósito desse estudo foi considerado texto, conforme a visão de Halliday e Hasan (1989, p. 10), toda linguagem que for funcional, ou seja, toda linguagem que estiver desempenhando uma função em algum contexto. “O texto deve ser considerado uma unidade semântica: não de forma, mas de significado” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 2)¹⁰. Também consideramos a visão dos autores de que coesão é um conceito semântico, “que se refere às

⁹ Na LSF, a língua é vista como um sistema aberto, sempre sujeito a mudança orientadas por fatores sociais e se estrutura com base em três dimensões de significados realizados simultaneamente na produção dos sentidos. A essas dimensões de significado Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) deu o nome de metafunções. Discorreremos sobre cada uma delas no primeiro capítulo desse trabalho.

¹⁰ “A text is best regarded as a semantic unit: not of form but of meaning.”

relações que existem dentro do texto e que o definem como texto.” (Ibid, 1976, p. 4)¹¹. Embora os autores estivessem se referindo à linguagem verbal, os próprios reconhecem que sua visão de texto permite ser estendida a outros modos de construção de significados. O texto pode ser “falado ou escrito, ou na verdade, qualquer outro meio de expressão que possamos pensar.”¹² (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10). Consideramos texto visual ou imagem tudo aquilo que não for texto verbal e que estiver desempenhando uma função dentro de um contexto, como desenhos, fotos, figuras, diagramas, gráficos, dentre outros. As nossas unidades de análise, as composições multimodais instrucionais, são, portanto, textos compostos por imagens estáticas e palavras escritas que formem unidades de sentido coesas e contextualizadas.

Dada à complexidade das relações imagem-texto e aos diversos vieses que essa complexidade pode assumir, faz-se necessário esclarecermos alguns aspectos que não serão contemplados pelo estudo. Questões acerca de qual modo é dominante nas CMI ou se a imagem pode ser lida sem o texto e vice-versa não serão discutidas, pois consideramos que a relação entre a imagem e o texto verbal não é uma questão de equilíbrio de poder entre os modos, mas uma questão de como eles se relacionam para construir o sentido global do texto multimodal. Ademais, existe um crescente número de pesquisas que dão suporte à evidência de que o aprendizado é afetado positivamente pelo uso de imagens e textos em conjunto. (BERNARD, 1990; GLENBERG; LANGSTON, 1992; MAYER, 2009; SCHNOTZ, 2002).

Vale esclarecer ainda que as questões relativas aos autores das escolhas das composições não serão exploradas. Embora consideremos que essa seja uma questão pertinente, no ambiente estudado, as disciplinas passam semestralmente por revisões e reedições tornando inexequível o rastreamento dos autores ou dos responsáveis diretos pelas escolhas dos elementos que as constituem.

Para melhor organizar o relato da pesquisa, esta tese está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e da conclusão. Nesta introdução apresentamos o tema, delimitamos o objeto de estudo, justificamos a realização da pesquisa, explicitamos os objetivos e questões de pesquisa e apontamos, em linhas gerais, o aporte teórico que será utilizado na análise.

Nos capítulos dois e três tratamos da fundamentação teórica do estudo. No capítulo um inicialmente discutimos os conceitos de multimodalidade e letramento multimodal situando nosso objeto de estudo dentro da Semiótica Social. Em seguida, discutimos os três princípios-

¹¹ “The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text and that define it as a text.”

¹² “It (a text) may be either spoken or written, or indeed any other medium of expression that we like to think of”

chave da LSF que fazem com que seu arcabouço teórico possa ser usado para descrever diversos modos semióticos. Por fim, fazemos um comparativo de como a metafunção ideacional/representacional se realiza no modo verbal através da Gramática Sistemática Funcional (GSF) de Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), e no visual através da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (2006).

Embora os elementos discutidos no capítulo um sejam fundamentais para procedermos com as análises das interações entre os modos, precisávamos de uma metalinguagem que desse conta de explicar como se dão essas interações. Assim, no capítulo dois, buscamos discutir a classificação de relações imagem-texto de Martinec e Salway (2005) por esta apresentar uma orientação metafuncional. Em seguida discutimos as funções que as imagens e CMIs podem desempenhar no que se refere ao seu potencial para impactar o aprendizado (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981; WEIDENMANN, 1999). Por fim, como também estamos interessadas na percepção que os alunos têm da interação entre os modos e de suas próprias leituras das CMIs, precisávamos de categorias de análise que pudessem revelar as estratégias de interpretação dos tipos de significados construídos pelas CMIs. Para orientar nossas buscas por essas leituras utilizamos as estratégias de leitura construídas por Liu (2013).

No capítulo três discutimos a metodologia da pesquisa. Apresentamos as decisões metodológicas que foram tomadas e as considerações e justificativas para cada escolha. No intuito de fornecer uma visão clara do percurso tomado durante as investigações, o capítulo três situa a pesquisa quanto à sua natureza, objetivos, questões, contexto, construção do corpus, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

Os capítulos quatro e cinco tratam das análises e leituras de composições multimodais. Esses capítulos são o coração do estudo, neles exploramos os dados e utilizamos os quadros teórico-analíticos apresentados e descritos nos capítulos um e dois para analisar as interações imagem-texto e suas relações com os objetivos de ensino das CMIs. Por fim, apresentamos as conclusões, limitações e contribuições da pesquisa.

2 A MULTIMODALIDADE E A HIPÓTESE METAFUNCIONAL: FUNDAMENTOS PARA COMPREENSÃO DA INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO

Nesse capítulo primeiramente apresentamos um levantamento que fizemos das pesquisas que abordam as interações imagem-texto na área de ensino. Em seguida, discutimos os conceitos de multimodalidade e letramento multimodal. Posteriormente, tratamos dos conceitos de contexto de situação e de cultura, das noções de língua sistêmico-funcional e da hipótese metafuncional. Por fim, comparamos como os sentidos metafuncionais se realizam nos textos escritos e nas imagens segundo Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e Kress e van Leeuwen (2006).

2.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISA SOBRE INTERAÇÕES IMAGEM-TEXTO

O objetivo do levantamento de pesquisas na área temática dessa tese foi situar-nos quanto ao que estava sendo desenvolvido e produzido em termos de conhecimento que envolvesse o tema. Por questões de organização e sistematização, definimos alguns procedimentos para a realização do levantamento. Para realizar as buscas por pesquisas relacionadas ao tema desta pesquisa, utilizamos alguns filtros: tempo de publicação, ferramentas de busca e palavras-chaves. O levantamento foi realizado utilizando ferramentas como o Google, o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital de Dissertações e Teses e o Banco de Dissertações e teses do PosLA. Utilizamos as seguintes palavras-chaves tanto em língua portuguesa e inglesa: interações imagem-texto/image-text interactions, as funções de imagens e textos/Image-text functions e leitura de imagens/reading imagens. Restringimos o intervalo de tempo entre 2000 e 2014. Os artigos, dissertações e teses selecionados deveriam estar no formato pdf e ter como foco de análise composições multimodais que apresentassem interações entre imagem estática e texto escrito. Pesquisas que tratassem das relações entre imagens em movimento e texto escrito ou que tratassem de imagens mentais ou imagens produzidas pelos participantes das pesquisas foram desconsideradas.

Após aplicarmos todos os filtros restritivos, encontramos três tipos diferentes de estudos. O primeiro tipo foram pesquisas realizadas sobre as interações imagem-texto em livros infantis. Nessa categoria figuram os estudos de Unsworth e Wheeler (2002), Serafini (2008; 2009; 2010; 2012), Painter, Martin e Unsworth (2013), Wu (2014). Esses estudos, embora variem entre si em termos de objetivos, tem em comum um elemento que os fazem ser categorizados no nosso levantamento como pertencentes a um grupo. Eles exploram as relações

imagem-texto no gênero textual¹³ livro infantil, gênero que, não necessariamente, caracteriza-se como material didático. Contudo, creditávamos que esses estudos poderiam nos fornecer categorias de análises para as interações imagem texto, como por exemplo, acontece com os estudos de Serafini, portanto, as pesquisas foram incluídas em nossas buscas e em nossas leituras.

O segundo grupo foram os estudos sobre as interações imagem-texto do ponto de vista da cognição. Nessa categoria constam os estudos de Moreno e Mayer (2000a; 2000b; 2002; 2007), Mayer e Chandler (2001), Mayer (2003a; 2003b; 2005; 2009) Ingelese, Mayer e Rigotti (2007), Clark e Mayer (2011) e Mayer e Alexander (2011). Esses estudos embasam-se na premissa de que os seres humanos possuem dois canais separados para o processamento das informações verbais e visuais. As imagens são processadas pelo canal visual/pictorial e as palavras pelo canal auditivo/verbal. Segundo Paivio (CLARCK; PAIVIO, 1991), a cognição humana envolve a atividade de dois subsistemas distintos: o verbal, especializado em lidar diretamente com a linguagem; e o não verbal, especializado em lidar com objetos e eventos não linguísticos. Mayer (2009, p. 4) ressalta que “aprende-se mais profundamente através da combinação de textos verbais e imagens do que através de textos verbais somente”¹⁴, pois utiliza-se a capacidade máxima dos dois canais de recepção das informações. Os estudos sobre as interações imagem-texto do ponto de vista da cognição partem, portanto, do pressuposto de que os materiais de ensino devem ser desenhados com base na forma como o ser humano aprende, pois, assim, a possibilidade de que a *aprendizagem significativa*¹⁵ ocorra é maior, se comparada com os materiais que não levam esse fator em consideração. Os estudos nessa categoria são de base fundamentalmente cognitiva e de natureza experimental. Procuram desvendar as maneiras mais eficazes de se combinar imagem e texto de forma a maximizar o aprendizado e minimizar as exigências feitas aos sistemas de cognição dos aprendizes.

O terceiro grupo, aquele no qual nosso estudo se enquadra, é composto por estudos que investigam as interações imagem-texto do ponto de vista da análise dos materiais didáticos utilizados para fomentar o aprendizado nos contextos formais de ensino (escolas ou universidades). Ainda existem poucos estudos com esse fim, então como esse é o grupo em que nossa pesquisa se enquadra descrevemos com um pouco mais de detalhes os estudos

¹³ Entendemos Gêneros textuais como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (SADOYAMA, 2009, p. 12)

¹⁴ People *learn* more deeply from *words and pictures than from words alone*.

¹⁵ Aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz é capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos para solucionar problemas em outros contextos. (MAYER, 2009).

encontramos. Dos estudos realizados no Brasil, o primeiro que vamos comentar é o de Novellino (2006). Nesse estudo a autora faz uma análise das imagens presentes em um livro impresso de ensino de inglês como LE. Apoiada na Gramática Sistêmico Funcional e na Gramática do Design Visual, Novellino (2006) analisa aspectos específicos do livro impresso e questões relacionadas ao uso da imagem, mas não faz análise dos sentidos construídos nas interações entre os modos. O segundo estudo é de Silva (2010). Nele a autora tem como objeto de análise as escolhas dos materiais didáticos multimodais feitas pelo professor. A perspectiva do estudo focaliza mais as escolhas didáticas do professor do que a análise do material propriamente dita.

Ainda sobre pesquisas realizadas no Brasil relacionadas a material didático, no grupo de pesquisa LETRAVI do PosLA, encontramos alguns estudos relacionados ao ensino de LE sob a perspectiva da multimodalidade. O primeiro foi o de Vasconcelos (2012). A autora analisou as representações sociais da mulher nos textos multimodais em um livro didático de língua inglesa/LE para o ensino médio. Encontramos também o estudo de Ribeiro (2013), no qual a autora fez a análise das práticas pedagógicas de duas professoras em sala de aula de inglês/LE através da abordagem de textos multimodais. Em 2014, Assunção analisou estratégias de leitura do gênero multimodal infográfico impresso em língua inglesa por alunos do curso de Letras. Por último¹⁶, encontramos os estudos de Brasil (2015), Silveira (2015) e Silva (2016). No estudo de Brasil (2015), a autora fez a análise de *fanpages* do *facebook* destinadas ao ensino de língua inglesa e investigou a natureza multimodal das páginas no ensino de Língua Inglesa de acordo com as relações estabelecidas entre texto verbal e texto visual. Silveira também analisou as relações texto-imagem em materiais didáticos de língua inglesa na produção da oralidade. Já no estudo de Silva (2016), a autora analisou a multimodalidade e letramento visual crítico em um material didático impresso do ensino médio de língua inglesa/LE e a prática docente.

Fora do Brasil encontramos alguns estudos realizados no sentido de investigar como as relações entre modos semióticos se processavam na área do ensino de ciências (JEWITT, 2002; KRESS et al., 2001), do ensino da matemática (GAGATSIIS; MARKOU, 2002; GUSEV; SAFUANOV, 2003) e do ensino de história (DEREWIANKA; COFFIN, 2008).

Nem no Brasil nem no exterior encontramos estudos relacionados às interações imagem-texto em cursos de licenciatura voltados para a formação de professores de inglês como

¹⁶ Os estudos de Brasil (2015), Silveira (2015) e Silva (2016) foram pesquisas realizadas fora do interstício (2000-2014) que estabelecemos como filtro da nossa busca, contudo, como tivemos acesso aos trabalhos através do PosLA e os consideramos pertinentes, resolvemos incluí-los em nosso levantamento.

LE. Contudo, descobrimos que o projeto pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio na Austrália já contempla também o ensino da leitura de imagens. Podemos ver exemplos da implementação desse Curriculum nas pesquisas de Kress (KRESS et al., 2005) e Unsworth (2001; 2008a; 2008b).

No Brasil ainda estamos longe de um curriculum formal que contemple o ensino da escrita e da leitura de composições multimodais, mas, como vimos pelos estudos levantados aqui, já existem pesquisas sendo feitas no sentido de investigar o fenômeno da comunicação multimodal na escola formal. Assim, as questões sobre a multimodalidade vão adentrando não somente as nossas salas de aulas, mas também as mentes dos pesquisadores que buscam entender melhor os processos envolvidos no fenômeno da comunicação multimodal.

2.2 MULTIMODALIDADE

“Toda interação é multimodal”¹⁷ (NORRIS, 2004, p. 1), ou seja, se dá através de mais de um *modo semiótico*¹⁸. Começamos esta seção sobre multimodalidade por esta afirmação por acreditarmos que os textos¹⁹ só ganham vida em processos de interação com o autor ou com o leitor. Para nos expressarmos em qualquer situação de interação, lançamos mão de vários modos pertencentes a um ou mais *sistemas semióticos* ou sistemas de construção de sentidos. Segundo o The New London Group²⁰ (2000), podemos criar significados através de cinco sistemas semióticos diferentes: *o linguístico, o visual, o áudio, o gestual e o espacial*. Cada um desses sistemas opera através de modos semióticos que “são recursos socialmente e culturalmente construídos para produzir significado. A imagem estática, a escrita, o layout, a música, os gestos, a fala, as imagens em movimento e as trilhas sonoras são exemplos de modo” (KRESS, 2011, p. 54).

O sistema linguístico pode realizar-se através da fala e da escrita, por exemplo. O sistema visual através de imagens estáticas e imagens em movimento. O sistema áudio através

¹⁷ “All interactions are multimodal”

¹⁸ Os modos semióticos que “são recursos socialmente e culturalmente construídos para produzir significado. A imagem estática, a escrita, o layout, a música, os gestos, a fala, as imagens em movimento e as trilhas sonoras são exemplos de modo” (KRESS, 2011, p. 54). No original: “*Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes* (grifos do autor).”

¹⁹ Ressaltamos que consideramos texto, como dito na introdução desse trabalho, “uma unidade semântica: não de forma, mas de significado” (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 2).

²⁰ O *The New Group London* é um grupo de dez acadêmicos de diferentes países que se reuniu em Londres em 1996. Preocupados em como o ensino poderia enfrentar a rápida mudança nas diversas formas de construir sentido, mudança esta propulsionada pela globalização, o desenvolvimento tecnológico e aumento da diversidade cultural e social, eles cunharam os termos “Pedagogia dos multiletramentos”.

da música, dos efeitos sonoros, do silêncio, dentre outros. O sistema gestual pode realizar-se através dos movimentos do corpo e das expressões faciais. O sistema espacial realiza-se através da arquitetura do espaço, da disposição de elementos dentro de uma estrutura espacial. Cada um desses modos, por sua vez constitui-se de um conjunto de recursos semióticos. Conforme Van Leeuwen (2005, p. 285) destaca, os recursos semióticos:

são as ações, materiais e artefatos que usamos para fins comunicativos, juntamente com as formas pelas quais essas ações, materiais e artefatos podem ser organizados. Eles podem ser produzidos fisiologicamente - por exemplo, com o nosso aparelho vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos - ou tecnologicamente - por exemplo, com caneta e tinta, ou hardware e software - Recursos semióticos têm um significado potencial que se baseiam em seus usos anteriores, e em um conjunto de affordances.²¹²²

Assim, a *tipografia*, o *léxico* e as *estruturas gramaticais*, por exemplo, são recursos do modo semiótico *verbal escrito* que por sua vez pertence ao sistema semiótico *linguístico*. A *cor*, a *saliência* e o *enquadramento* são exemplos dos recursos semióticos do modo *imagem* que pertence ao sistema semiótico *visual*. O *volume*, o *tom* e o *ritmo* são exemplos de recursos semióticos do modo *música* que pertence ao sistema semiótico *áudio*. O *ritmo*, a *velocidade* e a *suavidade* são exemplos de recursos do modo semiótico *linguagem corporal*, que pertence ao sistema semiótico *gestual*. A *proximidade*, a *direção*, a *posição*, e a *organização* dos objetos em um espaço são recursos semióticos do modo *espaço ambiental* que pertence ao sistema semiótico *espacial*.

Todos esses elementos (sistema, modo e recurso) são escolhidos por nós durante o ato comunicativo para atingir nossos objetivos. Se eliminássemos o recurso semiótico *tipografia* do texto desta tese, você não teria como identificar que usei o *itálico* no parágrafo anterior para destacar cada um dos elementos que compõem os sistemas semióticos e, assim, facilitar a sua compreensão do que estou dizendo. Desta forma, “os modos e os recursos semióticos que uma

²¹ “Semiotic resources are the actions, materials and artefacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically – for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures – or technologically – for example, with pen and ink, or computer hardware and software – together with the ways in which these resources can be organized. Semiotic resources have a meaning potential, based on their past uses, and a set of affordances”.

²² O próprio autor encarrega-se de definir o conceito de *affordance* como ‘os usos potenciais de um determinado objeto, decorrentes das propriedades perceptíveis do objeto. Como a percepção é seletiva, dependendo das necessidades e interesses dos perceptores, diferentes pessoas vão perceber affordances diferentes. Contudo, os usos potenciais que permanecem despercebidos continuam a existir, latentes no objeto, esperando para serem descobertos. (VAN LEEUWEN, 2005, p. 273). No original: Affordances (Gibson) are the potential uses of a given object, stemming from the perceivable properties of the object. Because perception is selective, depending on the needs and interests of the perceivers, different perceivers will notice different affordances. But those that remain unnoticed continue to exist objectively, latent in the object, waiting to be discovered.”

pessoa usa dão forma à comunicação e ao significado”²³ (JEWITT, 2011, p. 2). É sob essa perspectiva que começamos essa tese, considerando as interações entre autor e texto ou entre leitor e o texto como multimodais.

O autor, em seus momentos de construção do texto, não seleciona apenas os elementos do modo escrita, como palavras e estruturas gramaticais, mas também do modo espaço ambiental como, por exemplo, a organização espacial da página. Como e onde colocar o título e o subtítulo, como dividir o texto em seções, o tipo de espaçamento, o tipo de margem, bem como a estrutura visual mais ou menos estável que caracteriza o gênero, são elementos que pertencem a organização da estrutura espacial da página. Esses elementos são característicos do modo espaço ambiental. As escolhas que fazemos desses elementos também são construtoras de significados, assim, mesmo os textos majoritariamente verbais, sob essa perspectiva, são multimodais.

Quando o texto é lido, o leitor entra em interação com este na medida em que atua como co-criador do texto ao completar aquilo que não está escrito, mas apenas sugerido. Cada leitor preenche as lacunas de significado à sua própria maneira. Ao lermos, criamos imagens mentais daquilo que lemos (MILLER, 2002; ZIMMERMANN; HUTCHINS, 2003). Essas imagens são construídas a partir de nossas experiências com o mundo. Ao criarmos essas imagens, ativamos os esquemas de sentimentos e impressões sensoriais associados a experiências que já vivemos. Como argumenta Draper (2010), os leitores proficientes criam imagens de forma espontânea e proposital à medida que leem. As imagens emergem de todos os cinco sentidos, assim como das emoções, e são ancoradas no conhecimento que adquirimos através de nossas experiências com o mundo. São esses argumentos que justificam, por exemplo, nos decepcionarmos quando lemos um livro e assistimos um filme. Isso acontece quando as imagens mentais que criamos diferem muito das imagens reais que o filme constrói. Algumas imagens e sensações que desenvolvemos ao ler uma história são pessoais, ou seja, diferentes das de outras pessoas. Outras imagens e sensações são compartilhadas entre os leitores. São os elementos compartilhados que fazem a história universal e são os não compartilhados que a tornam pessoal. Se tomarmos por essa ótica, não apenas a escrita, mas também a leitura, mesmo daqueles textos escritos que não contenham imagens, é multimodal.

A multimodalidade caracteriza-se, portanto, por uma convergência dinâmica de modos e recursos semióticos na qual ambos contribuem para a construção do significado. Como descrita por Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade é “o uso de diversos

²³ “(...) the modes and semiotic resources a person chooses (or are permitted) to use shape communication and meaning.”

recursos semióticos no desenho de um evento ou produto comunicativo”²⁴. A multimodalidade está interessada nos significados em todas as suas formas.

Segundo Kress (2011), os modos oferecem diferentes potenciais e restrições para a produção dos significados e isso afeta a escolha do modo no momento da comunicação. Dependendo de nossos interesses e propósitos, escolhemos os modos e/ou os combinamos para atingirmos nossos objetivos comunicativos em um fenômeno multimodal. Quando escrevemos um texto, como estou fazendo agora, combinamos um modo do sistema linguístico, a escrita, com um modo do sistema espacial, o layout e ainda um modo do sistema visual, as imagens. Os significados são, assim, produzidos, recebidos, distribuídos e reinterpretados de vários modos.

Segundo Jewitt (2011), a comunicação sempre aconteceu por mais de um modo de expressão. Contudo, essa percepção da existência das composições comunicativas multimodais tornou-se mais intensa com o desenvolvimento de tecnologias de representação visual e com a expansão das diversas formas que as pessoas utilizam ao se comunicarem e interagirem (síncrona e assincronamente) e, assim, abriu espaço para a inserção dos outros modos, diferentes da escrita, de forma mais recorrente na vida diária das pessoas. A escrita e a fala parecem não ser mais suficientes para compreender as interações que ocorrem para além do código verbal.

As afirmações do parágrafo anterior são corroboradas por alguns princípios da comunicação multimodal apresentados pela pesquisadora Carey Jewitt (2011, p. 14). O primeiro deles é que “(..) a linguagem é parte de um conjunto multimodal²⁵” e que “(...) a comunicação e a representação sempre recorrem a uma multiplicidade de modos, com todos os modos tendo o potencial de contribuir igualmente para a construção do significado”²⁶ (Ibid, , p. 14). O segundo é que “cada modo, em um conjunto multimodal, é entendido como realizador de um trabalho comunicativo diferente”²⁷, ou seja, diferentes aspectos do significado são expressos por cada modo. O terceiro é que as pessoas “orquestram os significados através de sua seleção e configuração dos modos”²⁸, assim, a interação entre os modos é parte do processo de geração do significado.

²⁴ “The use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event”.

²⁵ “(...) language is part of a multimodal ensemble.”

²⁶ “(...) representation and communication always draw on a multiplicity of mode, all of which have the potential to contribute equally to meaning.

²⁷ “(...) each in a multimodal ensemble is understood as realizing different communicative work.”

²⁸ “(...) people orchestrate meaning through their selection and configuration of modes.”

Jewitt (2011, p. 15) afirma ainda que “cada modo (como se realiza em um contexto social particular) possui uma lógica específica e fornece potenciais comunicativos e representacionais diferentes. Essa característica é conhecida como *lógica modal*”²⁹. Os modos do sistema linguístico são governados pela lógica do tempo e das sequências, ou seja, a ordem que os elementos aparecem é distintiva em termos semânticos. Assim, dizer que *Emídio apaixonou-se por Girlene* é diferente de dizer que *Girlene apaixonou-se por Emídio*. O sistema visual, por sua vez, é governado pela lógica espacial, ou seja, os arranjos organizacionais dos elementos que compõem a imagem, bem como a simultaneidade de apresentação desses elementos são distintivos em termos de construção de significados. Portanto, nesse sistema, a posição, o tamanho, a cor, a perspectiva, o enquadramento e os elementos utilizados na composição da imagem afetam os significados, como podemos perceber na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Diferentes enquadramentos da imagem



Fonte: Extraída do site Filosofia Hoje³⁰

Os estudiosos da multimodalidade acreditam que as representações não verbais, assim como as verbais, são revestidas de ideologias. O interesse do produtor de um signo conduz a uma relação motivada entre o significado e o significante. A ideologia torna-se componente indissociável da comunicação seja ela verbal ou visual. Dessa forma, os signos são sempre motivados, refletindo os interesses, perspectivas, posições e valores daqueles que os constroem. Dependendo do que queremos dizer, escolhemos os modos com base em sua lógica modal e aplicamos os recursos semióticos necessários para atingir nossos objetivos

²⁹ “Each mode (as it is realized in a particular social context) possesses a specific logic and provides different communicational and representational potentials, referred to as modal logic.”

³⁰ Endereço eletrônico do site: <http://www.filosofiahoje.com/2013/04/manipulacao-na-midia-tradicional-e-na.html>. Acesso em 13 dez. 2015.

comunicativos. Os significados são, portanto, produzidos socialmente no sentido de que são regidos por regras em vigor no momento de sua produção, em um contexto específico, e, ainda, influenciados pelos interesses de quem os produz.

Kress e van Leeuwen (2006) argumentam em sua teoria da multimodalidade que todos os signos em todos os modos constroem significados. Isso traz uma nova perspectiva para a própria noção de texto, antes, basicamente associada ao sistema linguístico, mas que agora precisa ser ampliada para incorporar não apenas outros modos, mas todos os modos interagindo. Os textos multimodais, portanto,

integram seleções de diferentes recursos semióticos aos seus princípios de organização. Por exemplo, a página impressa faz uso dos recursos da imagem, da linguagem escrita, do posicionamento espacial e organização dos elementos, entre outras coisas. Estes recursos não são simplesmente justapostos como modos separados de construção de significados, mas são integrados e se combinam para formar um todo complexo, que não pode ser reduzido ou explicado em termos da mera soma das suas partes separadas (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 18).³¹

Dessa forma, um novo enfoque semiótico multimodal para o texto concentra-se na investigação sistêmica das semioses humanas que deve incluir todos os recursos disponíveis para a comunicação, pois, “o termo *multimodalidade* não designa uma entidade pré-concebida ou um tipo de texto. Ao contrário, refere-se a uma diversidade de atividades construtoras de significados que estão em constante mutação no contexto cultural contemporâneo”³². (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. xv),

Segundo Royce (1999, p. 9), nos textos multimodais os modos não simplesmente co-ocorrem, eles têm a habilidade de, ao combinarem-se, produzir um efeito geral que é maior que o efeito produzido pela soma de seus elementos. Os modos se complementam semanticamente para produzir uma composição multimodal. Lemke (1998a, p. 284) utiliza o termo *efeito multiplicador* para capturar o modo pelo qual as diferentes modalidades semióticas co-contextualizam umas às outras de uma forma que não são previsíveis com base nos diferentes recursos semióticos apresentados em cada modalidade.

A relação entre os modos é sinérgica, ou seja, de cooperação, e se realiza através da *complementariedade intersemiótica*. Royce (1999) destaca que a complementaridade

³¹ “Multimodal texts integrate selections from different semiotic resources to their principles of organisation. For example, the printed page makes use of the resources of depiction, written language, lexicogrammar, spatial positioning and arrangement of items, among other things. These resources are not simply juxtaposed as separate modes of meaning making but are combine and integrated to form a complex whole, which cannot be reduced to, or explained in terms of the mere sum of its separate parts.”

³² “The term *Multimodality* does not designate a pre-given entity or text-type. Rather, it is a diversity of meaning-making activities that are undergoing rapid change in the contemporary cultural context.”(grifo do autor)

intersemiótica ocorre quando diferentes modos semióticos são combinados para construir sentidos intersemióticos. Assim, os significados são expressos simultaneamente na linguagem verbal e na visual, o que significa que as análises de ambas podem ser articuladas em termos de sua contribuição para a construção dos diferentes tipos de significado. Dessa forma, em um texto multimodal, se um dos modos for removido, pode-se até ainda produzir um texto visual ou verbal coerente, mas diferente daquele obtido na combinação dos modos. É essa complementaridade intersemiótica que estamos interessadas em investigar. Voltaremos, portanto, a tratarmos desse termo quando, no capítulo dois, estivermos discorrendo sobre os conceitos-chave que utilizamos nas nossas análises das CMI.

Kress (2003a) destaca que ainda não se pode determinar exatamente como as conexões referenciais entre textos e imagens, por exemplo, podem ser explicitamente ensinadas. Talvez pela ausência de uma gramática intermodal integrada, pois esta teria que descrever características semióticas de forma mais ampla, abrangendo características que pudessem relacionar a contribuição de cada modo para a construção dos significados contidos em um texto multimodal. Ainda não temos essa gramática intermodal, mas já temos pesquisadores de várias áreas começando a documentar as formas precisas em que a fala, o gesto, o enquadramento, a posição dentre outros aspectos que envolvem a expressão através de mais de um modo, se reúnem para formar texto multimodal coeso. A tentativa desses pesquisadores, e a nossa também, é descrever recursos semióticos, funções e sistemas de múltiplos modos, organizando seus princípios e apontando suas referências culturais. A Gramática do Design Visual (GDV) elaborada por Kress e van Leeuwen (2006) deu o pontapé inicial nessa tentativa de entender as múltiplas semioses do texto multimodal. A GDV mapeia os recursos semióticos presentes na comunicação visual e, como trabalhamos com as interações entre a comunicação linguística e a visual através de textos escritos e imagens estáticas, retornaremos a tratar dessa obra quando formos discorrer sobre a linguística sistêmico funcional e seus princípios. Para o momento nos interessa destacar a GDV como marco significativo nas investigações da comunicação multimodal.

Além da GDV já é possível encontramos pesquisas relacionadas ao âmbito das cores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002), da tipografia (VAN LEEUWEN, 2006), dos gestos e movimentos (MARTINEC, 2000), do olhar (BEZEMER; KRESS, 2008; LANCASTER, 2001), da voz e da música (MACHIN, 2010; STEVENS, 2009; VAN LEEUWEN, 1999), e do uso do espaço na arquitetura (O'HALLORAN, 2004; STENGLIN, 2009). É no âmbito dos estudos sobre multimodalidade e no sentido de fazer coro com essas pesquisas que têm como propósito

explorar e iluminar o caráter multimodal inerentemente de interação social, que situamos a nossa investigação.

2.3 MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTO MULTIMODAL

Como mencionamos na seção anterior, a perspectiva da multimodalidade ser inerente à comunicação humana traz uma nova noção de texto que passa a ser multimodal. Essa noção de texto multimodal, por sua vez, acarreta um novo entendimento da forma como lemos, ou seja, traz novos e diferentes desafios para o campo dos letramentos, que agora precisam incluir o letramento dos textos multimodais. Na verdade, a própria noção de letramento foi alterada. Não se trata apenas de algo relacionado à habilidade ou à cognição, a noção de letramento agora é expandida para esfera social e, assim como a esfera social muda, também mudam os letramentos. Eles mudam ao longo do tempo e como resposta às demandas impostas pelos avanços tecnológicos e pelas características específicas de cada sociedade. Agora o letramento é visto como dinâmico, tão dinâmico que não cabe mais no singular e o termo *letramentos*, no plural, foi adotado.

O termo letramento (no singular) é tradicionalmente associado ao ensino da escrita e da leitura e, em geral, restrito a um contexto formal, monolíngual e monocultural. O termo multiletramentos surge na tentativa de dar conta de formas diversas de construir sentido em nossas sociedades com culturas variadas e cada vez mais plurais e globalizadas. Assim, o termo no plural, segundo Cope e Kalantzi (2009), encapsula dois aspectos importantes da vida pós-moderna: a multiplicidade de mídias e canais de comunicação e a diversidade linguística e cultural. Em oposição ao termo letramento (no singular), o termo multiletramentos aplica-se às diversas práticas de letramento em diferentes contextos socioculturais, que inclui, dentre outros letramentos, o linguístico, o digital, o visual e o multimodal.

“Letramentos são legiões”³³. Essa afirmação feita por Lemke (1998a, p. 283) reflete bem essa concepção de pluralidade e destaca a necessidade que as pessoas tem de, em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, estarem preparadas para lidar com as mais diversas situações e cada situação pode exigir um conjunto de “práticas sociais interdependentes que ligam pessoas, objetos de mídia e estratégias para construção de significado” (LEMKE, 1998a, p. 284). Segundo o autor, é sob essa perspectiva que os letramentos são sempre plurais. Os letramentos, portanto, não são fixos, estão em constante transformação, são *práticas sociais*

³³ “Literacies are legions.”

que nascem e se modificam no seio da sociedade em que são praticadas. Como afirmam Anstey e Bull (2006), os letramentos são o domínio flexível e sustentável de um repertório de práticas que englobam textos e as novas tecnologias de comunicação. Assim sendo, reconhecer que os letramentos não podem ser dissociados de seu contexto social significa reconhecer que, hoje em dia, os letramentos quase invariavelmente envolvem a leitura e produção de textos compostos através de mais de um modo semiótico.

Para Lemke (1998a, p. 283), “as nossas tecnologias estão nos movendo da era da escrita para a era da autoria multimidiática na qual o som, as imagens e o próprio texto escrito são meros elementos em uma composição maior de significado”³⁴. Ainda segundo o autor (LEMKE, 1998a, p. 283)

os significados expressos de forma multimodal não são fixos e adicionais (o significado construído pelo texto verbal adicionado ao significado construído pela imagem), são multiplicativos (o significado construído do texto verbal modificado pelo contexto da imagem; o significado construído pela imagem modificado pelo contexto do texto verbal), construindo, assim, um *todo* que é maior que a soma de suas partes. Além disso, todo letramento é um letramento multimídia : não se pode construir sentido com a linguagem verbal por si só, sempre há uma percepção visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega sentido não-linguístico (por exemplo, o tom de voz, ou o estilo de ortografia) (grifo do autor).³⁵

Dessa forma, se você desligar o volume da tv, como fiz agora para me concentrar melhor na escritura deste capítulo, descobrirá o quão importante é o som para a compreensão das imagens. Se tirar todo o texto das postagens de seu Instagram, embora você fique com imagens belíssimas, é provável você não consiga acessar os sentidos pretendidos pelos autores das postagens.

Na era tecnológica que vivemos, em que os textos têm se tornado cada vez mais híbridos, ler um texto, como destaca Walsh (2009), “pode envolver ver, ouvir e responder, enquanto, ‘escrever’ pode significar falar, ouvir, desenhar e produzir”³⁶. Por conseguinte, podemos inferir que não apenas os textos são multimodais, mas as práticas sociais ou letramentos também. Para esse trabalho entendemos o letramento multimodal de forma similar

³⁴ “But today our technologies are moving us from the age of 'writing' to an age of 'multimedia authoring' (see the chapters by Purves and Bolter in this volume) in which voice-annotated documents and images, and written text itself, are now merely components of larger meaning-objects”.

³⁵ “Meanings in multimedia are not fixed and additive (the word-meaning plus the picture-meaning), but multiplicative (word-meaning modified by image-context, image-meaning modified by textual context), making a whole far greater than the simple sum of its parts. Moreover all literacy is multimedia literacy: you can never make meaning with language alone, there must always be a visual or vocal realization of linguistic signs that also carries non-linguistic meaning (e.g. tone of voice, or style of orthography).”

³⁶ (...) ‘reading’ may involve viewing, listening and responding, while ‘writing’ may involve talking, listening, designing and producing.

a Anstey e Bull (2006), quando eles o definem como um conjunto que envolve habilidades em lidar com a tecnologia, habilidades de leitura e habilidades de escrita. Essas habilidades devem unir o verbal, o visual e outras formas de se produzir significados.

Essas mudanças nas noções de texto e letramento deveriam produzir também alterações nas práticas pedagógicas das escolas, visto que a sociedade atual exige que os indivíduos sejam letrados em como construir e extrair significados de sistemas semióticos em interação. Para o The New London Group³⁷ uma pedagogia de multiletramentos/letramentos multimodais³⁸ “(...) concentra-se em modos de representação bem mais amplos que a linguagem verbal e esses modos diferem de acordo com a cultura e com o contexto e tem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”³⁹ (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p.03).

Segundo os autores do The New London Group, multiletramentos/letramentos multimodais, ensino e aprendizagem são processos sociais extremamente interconectados. Os sujeitos letrados devem ser capazes de compreender e manipular de maneira competente as diversas formas de representação que estão se tornando frequentes em nossa aldeia global de comunicação, dentre elas, o uso integrado de imagens e texto para comunicar sentido. Esse é o tipo de letramento que nos interessa nesse trabalho, especialmente pela constituição de nosso objeto de estudo: a área de integração entre os modos *imagem* e *texto escrito*. Trataremos, na próxima seção, mais especificamente de aspectos relacionados à leitura de imagens, que faz parte desse conjunto de novos multiletramentos exigido na sociedade atual. Denominamos a próxima seção de letramento visual/multimodal crítico, por essa seção tratar de alguns elementos específicos relacionados à leitura das imagens, mas sem perder de vista a natureza multimodal dos textos, uma vez que o que nos interessa é a complementariedade intersemiótica e o que os alunos relatam perceber de suas leitura nos modos texto verbal e imagem em conjunto.

2.3.1 Letramento Visual/Multimodal Crítico

É de fácil percepção que nos dias atuais a imagem disputa espaços antes ocupados majoritariamente pelas construções verbais de significado. As estruturas visuais (imagens)

³⁷ O *The New Group London* é um grupo de dez acadêmicos de diferentes países que se reuniu em Londres em 1996. Preocupados em como o ensino poderia enfrentar a rápida mudança nas diversas formas de construir sentido, mudança esta propulsionada pela globalização, o desenvolvimento tecnológico e aumento da diversidade cultural e social, eles cunharam os termos "Pedagogia dos multiletramentos".

³⁸ Nesse trabalho utilizaremos os termos multiletramentos e letramentos multimodais em conjunto por estarmos considerando tanto o caráter diversificado ou múltiplo dos letramentos quanto seu caráter multimodal

³⁹ “(...) focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.”

realizam significados, assim como as estruturas linguísticas (escrita) e, em consequência, destacam interpretações diferentes da experiência e diferentes formas de interação. Fernandes e Almeida (2008, p. 11) apontam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante a de um texto formado por palavras”. As imagens podem ilustrar, argumentar, narrar e complementar. Dessa forma, os códigos não verbais são dotados de real significado polissêmico. De acordo com Sturken e Cartwright (2001, p. 10), “uma única imagem pode servir a múltiplos propósitos, aparecer em uma variedade de situações e significar coisas diferentes para diferentes pessoas”⁴⁰. Dessa forma, uma única imagem pode produzir várias interpretações individuais.

De maneira similar ao que acontece com a linguagem verbal, os significados de uma imagem são construídos numa complexa relação entre os participantes: o produtor, o expectador, a imagem e o contexto social. Sob essa perspectiva, as imagens refletem o mesmo princípio bakhtiniano do dialogismo observado no código verbal, em que o significado é construído na interação entre o escritor e o leitor através do texto. No caso das imagens, entre o produtor, expectador, a imagem e o contexto.

Devido à invasão das imagens em nossa vida cotidiana e ao poder ideológico muitas vezes imperceptível que elas exercem, muitos autores (COPE; KALANTZIS, 2009; KLEIMAN; BALTAR, 2008; UNSWORTH, 2008a;2008b; UNSWORTH; BUSH, 2010; WILLIAMS; HASAN, 1996); têm destacado o letramento visual/multimodal crítico como uma prática social de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Entendemos aqui letramento visual/multimodal crítico como as competências no uso das imagens (estáticas e em movimento) e no uso dos seus recursos semióticos para construir e interpretar significados. Kress e van Leeuwen (2006) acreditam que, assim como a escola desenvolve o letramento da linguagem verbal, também deveria desenvolver o letramento das imagens.

Se as escolas quiserem equipar os alunos adequadamente para a nova ordem semiótica, se não quiserem produzir pessoas incapazes de usar os novos recursos de representação ativa e efetivamente, então, as velhas fronteiras entre o modos verbal e visual precisam ser redesenhadas. ⁴¹(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34).

⁴⁰ “A single image can serve a multitude of purposes, appear in a range of settings, and mean different things to different people.”

⁴¹ “If schools are to equip students adequately for the new semiotic order, if they are not to produce people unable to use the new resources of representation actively and effectively, then the old boundaries between the mode of writing on the one hand, and the ‘visual arts’ on the other, need to be redrawn.”

Dessa maneira, questões acerca do teor da imagem, de sua composição, de sua criação situada em um contexto social específico, de sua relação com o propósito e a audiência, de sua sinergia com outros modos, bem como a análise de suas ideologias, deveriam ser estudadas na escola, sob pena de produzirem um imenso descompasso entre as formas como nos comunicamos dentro e fora da escola e ainda produzirem indivíduos incapazes de lidar com as demandas da sociedade atual.

Para Newfield (2011, p. 82), “o letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.⁴² É preciso ensinar aos alunos como as imagens se constroem e quais ideologias carregam, inclusive nas “entrelinhas”, ou seja, as ideias subliminares, pois se as imagens, assim como os textos escritos, são construídas dentro de uma cultura e com um propósito específico, então não são isentas de ideologias. Segundo Vieira (2007, p. 19), “O olhar é fruto da experiência individual, mediada por afetos, rancores, preconceitos, padrões morais e posturas ideológicas”. Portanto, a neutralidade é ilusória. A imagem também é ponto de vista e são feitas escolhas de elementos composicionais da imagem de acordo com ideologias.

Como destaca Russel (2000), todos os textos são posicionados e são posicionamentos. Cada escolha feita é motivada para produzir o efeito desejado pelo autor. Um enquadramento, por exemplo, faz indicações implícitas de como a imagem deve ser lida, delinea o caminho da leitura. Na Figura 2, por exemplo, o enquadre está selecionado de acordo com o que se quer transmitir, ou seja, sob a perspectiva do autor da imagem.

Os elementos que formam a imagem são orquestrados para criar a realidade intencionada pelo compositor. Os agentes envolvidos na construção dos significados levam para a composição e para a interpretação seu conhecimento de mundo, sua cultura e seu propósito composicional. Portanto, a leitura e a produção de significados através de imagens permeiam as mais diferentes culturas. Como afirma Rose (2001, p. 6) “o que é visto e como é visto é culturalmente construído”⁴³.

⁴² “Visual literacy is education that enhances understanding of the role and the function of images in representation and communication. It promotes engagement with visual texts of all kinds and it also promotes understanding of how visual forms construct meanings.”

⁴³ “What is seen and how it is seen are culturally constructed.”

Figura 2 – Enquadre ideológico



Fonte: Extraída do site Tribuna da Imprensa Sindical⁴⁴

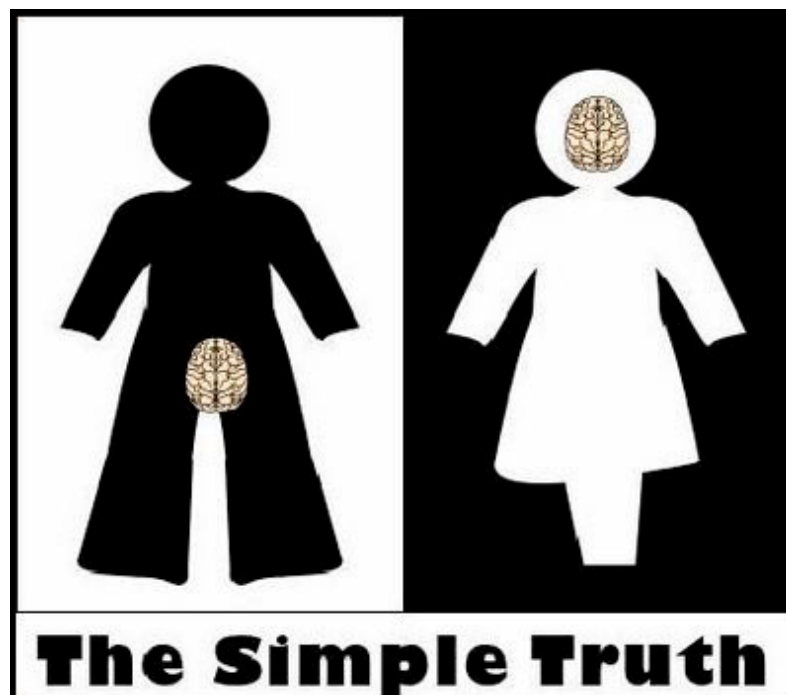
Se há ideologias por trás da escolha e na interpretação das imagens e, se estas são influenciados pelas culturas, valores, ideologias e visões de mundo no qual são criadas e consumidas, isso pede de todos nós um novo olhar em relação ao papel do letramento visual/multimodal crítico na formação das pessoas. Um olhar na direção de desenvolver a capacidade de ler as ideologias contidas nas composições multimodais de forma consciente; capacidade de interpretar os sentidos de forma crítica; capacidade de lidar com os significados que resultam do encontro de vários modos de linguagem.

Na Figura 3, por exemplo, existe integração dos sentidos expressos pela imagem e pelo texto verbal. O autor da imagem usa o modo imagem e o recurso semiótico contraste de cores para separar os elementos diferentes – homem e mulher – em seguida expressa sua ideia posicionando a imagem do cérebro em diferentes partes do corpo de cada um dos elementos, expressando, assim, sua visão de como homens e mulheres pensam. Isso ele faz com a imagem. Quando fazemos a *leitura integrada*⁴⁵ do texto e da imagem, percebemos que ele impõe sua ideia de forma que o leitor não consiga argumentar: *A mais pura verdade.*

⁴⁴ Endereço eletrônico do site: <http://www.tribunadaimpressasindical.com/2014/01/estrategias-para-controle-da-populacao.html>. Acesso em 13 dez. 2015.

⁴⁵ O que chamamos de leitura integrada nesse trabalho é a incorporação dos conteúdos ideacionais/representacionais de cada modo no mesmo processo de construção do significados expressos através das Composições Multimodais.

Figura 3 – Integração dos sentidos Imagem-Texto



Fonte: Extraída do site Wizbang⁴⁶

Newfield (1993, p. ii) destaca a importância de que nós, enquanto expectadores, sejamos capazes de refletir criticamente a respeito das “entrelinhas da imagem” e que nos questionemos acerca dos seguintes aspectos: Quem construiu a imagem? No interesse de quem? Onde a imagem apareceu? A quem é endereçada? O que está sendo mostrado e o que está sendo omitido? De que outras formas o mesmo evento poderia ser mostrado? Esse tipo de questionamento pode nos levar a compreender que as representações da realidade partem de diferentes perspectivas e que, portanto, se constituem como realidades ideologicamente determinadas e não a realidade em si. Desta forma, tão importante quanto a habilidade de apreender e construir sentido através de textos visuais é a habilidade de desvendar os interesses sociais e políticos na produção e recepção das imagens em relação aos efeitos sociais de poder e dominação (letramento visual/multimodal crítico).

Como vimos até aqui as novas tecnologias de comunicação estão remodelando as formas de escrever, ler e pensar e, ainda, a natureza dos textos, da linguagem e dos letramentos. Com isso, criou-se a necessidade de uma recategorização da comunicação textual para incluir a natureza multimodal dos textos contemporâneos. As fronteiras entre o visual e o verbal estão

⁴⁶ Endereço eletrônico do site: <http://wizbangblog.com/wp-content/uploads/2011/12/The-Simple-Truth.jpg>. Acesso em 13 dez. 2015.

cada vez mais tênues, exigindo uma concepção de texto que abranja várias semioses. Ler nos dias de hoje implica necessariamente em um processo de integração das informações contidas em textos que utilizam a imagem e o texto escrito para construir significado.

Com a redefinição do termo letramento surge a necessidade da alteração de práticas pedagógicas, antes regidas por uma noção de letramento basicamente verbal, para outras que deem conta de desenvolver nos indivíduos os letramentos necessários para ação consciente em um mundo no qual, como destacamos no início desse capítulo, “toda interação é multimodal” (NORRIS, 2004, p. 1). Assim, o estudo das formas atuais de comunicação tem imposto desafios imensos ao ensino na atualidade, pois para ser eficaz, o ensino deve abranger a interação entre os modos.

Contudo, não foi somente o avanço das tecnologias que provocou essas mudanças. A noção de linguagem como ação contextualizada foi outro elemento significativo nessas reformulações da natureza dos textos, da linguagem e dos letramentos. Veremos a seguir, através do desenvolvimento de alguns conceitos da Linguística Sistêmico Funcional, que o deslocamento do contexto para o centro da análise da comunicação também foi responsável por essas mudanças. Para compreendermos melhor os conceitos-chave da LSF e como estes influenciaram a realidade da comunicação multimodal, voltamos um pouco na história da semiótica social e da constituição do signo. Assim podemos entender melhor como os contextos social e de situação, bem como a hipótese metafuncional transformaram as visões tanto da Linguística como da Semiótica Social.

2.4 A SEMIÓTICA SOCIAL E OS FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

Nesta seção relatamos e discutimos os princípios-chave que influenciaram a criação de estudos mais sistemáticos sobre o uso integrados de modos semióticos diversos. Dividimos esta seção em duas subseções. Na primeira, descrevemos o cenário em que surgiu a Semiótica Social. Na segunda, discutimos os principais pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), que embasaram o surgimento da principal obra no campo dos estudos das imagens - Gramática do Design Visual. Em seguida, descreveremos as interfaces entre a LSF e a GDV para que entendamos em que bases os estudiosos estão trabalhando na criação de gramáticas intermodais com o intuito de prover aos professores subsídios para que sejam capazes de trabalhar com práticas pedagógicas mais concatenadas com as formas que nos comunicamos na atualidade.

2.4.1 Os fundamentos teóricos da Semiótica

Embora seja uma ciência relativamente nova, surgiu no século XX, o processo de constituição da semiótica aparece implícito nos estudos sobre significação desde o período greco-romano antigo, associado, na maioria das vezes, ao conhecimento e à lógica. Trata-se de uma ciência que tem um longo histórico de precursores (filósofos, matemáticos, médicos, astrônomos, dentre outros) que deram origem às diversas noções sobre a constituição da ciência geral dos signos, tornando-a uma ciência de caráter interdisciplinar, cujas áreas de investigação, na atualidade, se estendem desde a semiótica da arquitetura⁴⁷, da biossemiótica⁴⁸, da cartossemiótica⁴⁹ até a da zoossemiótica⁵⁰, passando pelas mais diversas áreas que englobam a comunicação.

Devido ao seu longo histórico e a sua diversificação por inúmeras esferas do saber humano, não pretendemos discorrer detalhadamente sobre as origens da semiótica. O que pretendemos é delinear o progresso e os princípios básicos da semiótica, além de apresentar algumas das concepções que a noção de signo assumiu ao longo da história, principalmente a partir dos estudos de Saussure (1857- 1913) e Peirce (1839 – 1914), associando, posteriormente, esse progresso com nosso objeto de estudo e estabelecendo, assim, conexões entre os campos da Linguística e da Semiótica Visual.

Mais abrangente que a linguística, que se restringe ao estudo dos signos linguísticos, a semiótica investiga quaisquer sistemas de signos – imagens, gestos, sons e cores. Contudo, dizer que a semiótica estuda os signos é quase uma obviedade tautológica, pois a questão não é qual o objeto de estudo da semiótica, mas sim no que ele consiste, ou seja, no que consiste um signo. Podemos apontar só na obra de Peirce mais de setenta definições do que é o signo⁵¹ e ainda podemos somar a estas as definições de Saussure, Umberto Eco e muitos outros autores. O fato de Peirce ter tantas definições diferentes de signo revela que definir o signo não é uma tarefa fácil.

⁴⁷ Semiótica da arquitetura é a semiótica aplicada aos signos artísticos, arquitetônicos e utilitários. (Cf. PIGNATARI, 2004, p. 11)

⁴⁸ A biossemiótica corresponde ao estudo dos processos semióticos atuantes em todos os organismos vivos desde os micro-organismos até o ser humano. (Cf. KIRCHOF, 2008, p. 142).

⁴⁹ A Cartossemiótica é o estudo dos signos geográficos. (Cf. NÖTH; SANTELA, 1997, p. 35).

⁵⁰ A Zoossemiótica pesquisa os signos empregados como forma de comunicação por animais. (Cf. DO COUTO, 2007, p. 427).

⁵¹ (MARTY, s.d.)

Umberto Eco (1975 [2002], p. 17) define a Semiótica como “a disciplina que estuda tudo que pode ser usado para mentir”⁵², pois os signos estão sempre ‘fingindo’ ser alguma coisa. Tomaremos essa característica de ‘fingir’ como fundamental do signo - *Aliquid pro aliquo* - algo que representa algo, algo que comunica.

Na verdade, desde antiguidade Platão(2001), Aristóteles(1959), passando pela idade média (AGOSTINHO, 397/1971) e idade moderna Hobbes(1640), os processos de significação ocupam o pensamento humano. Todos esses estudiosos serviram como sustentáculo para que o filósofo Britânico John Locke, no final do século XVII, no capítulo XXI de seu Ensaio acerca do Entendimento Humano (LOCKE, 1836) viesse a chamar a semiótica de a *ciência dos signos*. Para Locke a semiótica é a doutrina dos signos, do quais os mais usuais são as palavras. A função da semiótica consiste em considerar a natureza dos signos que a mente utiliza para o entendimento das coisas ou transmitir este conhecimento a outros.

Os estudos dos teóricos mencionados formaram a base para duas escolas de pensamento que viriam a surgir no século XX, quando a semiótica ganhou novo impulso através de dois grandes pensadores. Um deles foi o linguista suíço Ferdinand de Saussure e o outro um filósofo americano chamado Charles Sanders Peirce. Esses dois estudiosos da linguagem, de forma independente e concomitante, desenvolveram estudos similares e ainda assim extremamente diferenciados sobre as semioses humanas. A seguir, discutimos brevemente os fundamentos de cada uma dessas correntes semióticas, bem como o surgimento da semiótica social e os rumos que a semiótica tem tomado.

2.4.1.1 As correntes semióticas do século XX

Ferdinand de Saussure, o linguista suíço é conhecido como o pai da linguística estrutural e da linguística moderna. Após sua morte, seus ex-alunos transformaram suas notas de aula no Curso de Linguística Geral (DE SAUSSURE, 1959), que veio a se tornar uma das publicações mais importantes para o nascimento da Linguística Estrutural. O autor acreditava que a língua é estrutural, livre de associações sociais, políticas e históricas e, portanto, deveria ser estudada somente pela sua estrutura, daí sua teoria ser conhecida como estruturalismo linguístico.

A teoria de Saussure enfatizava a importância da estrutura porque ele acreditava que as inter-relações de sistemas semióticos contém os códigos ou regras que regem as

⁵² “(...) la disciplina che studia tutto cib che pub essere usato per mentzre”

convenções de significados. Portanto, os estruturalistas estavam interessados muito mais em compreender como os signos e as regras estruturais influenciam as pessoas do que como as pessoas constroem, usam e negociam esses signos e regras. Para Saussure, o significado dos signos é arbitrário, ou seja, em princípio, qualquer coisa pode significar qualquer coisa. É o contexto cultural que enquadra a interpretação dos signos com significados de acordo com as comunidades. Um signo pode significar uma coisa em um contexto cultural específico, mas significar algo completamente diferente em outro. Os signos também podem alterar o seu significado ao longo do tempo. Vemos aqui que, já na época de Saussure, o signo é associado a contexto. E, embora Saussure estivesse se referindo ao signo verbal, hoje sabemos que essa associação acontece durante produção de qualquer signo, verbal ou não verbal.

Para Saussure, nada é um signo a menos que seja interpretado como um e qualquer coisa pode ser um signo, na medida em que for interpretado como significando algo. O signo é, portanto, polissêmico, instável e assume novos significados em novos contextos sociais. O signo é composto de significante e significado. Os significantes são os sons ou as letras usadas para denotar aquilo que queremos comunicar. O significado é aquilo de que estamos falando, ou seja, a ideia criada em nossa cabeça quando lemos ou ouvimos o significante. Essa é uma concepção dual de signo que não comporta o referente por considerar uma questão ontológica e não semiótica. Assim, o signo é uma entidade psicológica de duas faces, na qual uma face não existe sem a outra e existe uma relação arbitrária entre as duas. Arbitrária por não existir nenhuma razão especial para chamarmos uma mesa de mesa, por exemplo.

Enquanto na Europa Ferdinand de Saussure construía seu modelo diádico do signo e lançava os fundamentos do estruturalismo, na América, de maneira similar a Saussure, o filósofo pragmatista⁵³ Charles Sanders Peirce desenvolvia um trabalho teórico intimamente relacionado ao de Saussure, mas formulava seu próprio modelo de signo. O modelo de Peirce era um modelo triádico que se contrastava com o modelo de Saussure principalmente no que dizia respeito à existência de um terceiro elemento – O interpretante. Para entendermos melhor esse terceiro elemento que compõe o signo é necessário que entendamos primeiro como Peirce concebia a Semiótica. Para tanto, a seguir resumimos os principais elementos da teoria Peirceniana.

⁵³ O Pragmatismo é uma doutrina filosófica cuja tese fundamental é que a ideia que temos de um objeto qualquer nada mais é senão a soma das ideias de todos os efeitos imaginários atribuídos por nós a esse objeto, que passou a ter um efeito prático qualquer. Foi criado no fim do século XIX pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935), que se opondo ao intelectualismo, considera o valor prático como critério da verdade. Extraído de: <http://www.significados.com.br/pragmatismo/>. Acesso em 03 out. 2015.

Peirce associava a Semiótica à Lógica, pois, uma ideia surge de uma ideia prévia, assim, um signo não pode ser concebido independente do processo no qual ocorre. Para Peirce todas as *formas de pensar* dependem do uso dos signos. A esse processo ele chamou de *ação do signo*. Ele definiu a ação do signo como um processo cognitivo e racional, “uma operação através da qual a razão progride do que é desconhecido para aquilo que conhecemos” (JAPPY, 2013, p. 2), em outras palavras, a forma na qual, através de adivinhações, bom senso e da nossa experiência de mundo, conseguimos entender o que inicialmente parecia obscuro e insondável. Assim, “o raciocínio só pode ser realizado através dos signos” (JAPPY, 2013, p. 2), e, por conseguinte, o conhecimento é adquirido e compartilhado *através dos e na forma de* signos. Podemos ver na teoria de Peirce a clara associação entre signo, pensamento e aprendizado.

Segundo Massey (1980, p. 388), “pensar consiste em uma constante alternância entre a construção de imagens e a construção de palavras”⁵⁴, ou seja, pensar consiste em construir signos. Seguindo a perspectiva da multimodalidade, pensamos através de signos (ação do signo), organizamos os signos em CMs (princípio da multimodalidade) para comunicar o que pensamos, e o papel fundamental de qualquer prática pedagógica é desenvolver o pensamento. Em outras palavras, os elementos pensamento, signos, multimodalidade, multiletramentos e práticas pedagógicas estão todos interconectados.

Peirce acreditava que “o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento é um processo coletivo e interpessoal que transcende o individual e não é inibido por variações pessoais” (JAPPY, 2013, p. 4). Para ele, “a lógica, de uma maneira geral, é apenas outro nome para a semiótica, a doutrina formal dos signos”⁵⁵. (PEIRCE, 1931–58, p. § 2.227)⁵⁶. A lógica é descrita por Peirce como a ciência das leis dos signos.

A relação do pragmatismo com a semiótica está na compreensão de que a comunicação se realiza no contexto do signo e de que o signo é definido pelo efeito que causa no interpretante. As bases dessa relação estão na importância dada a quem usa o signo, para quem o signo é usado e em que circunstâncias (contexto). Qualquer coisa ou fenômeno pode ser considerado um signo a partir do momento em que entra em um processo de semiose, ou seja, quando se relaciona com um objeto e um interpretante.

Na filosofia da representação de Peirce, o signo “é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um

⁵⁴ "Thinking consists of a constant alternation between image-making and word-making"

⁵⁵ “Logic, in its general sense, is, as I believe I have shown, only another name for semiotics (semeiotik), the quasinecessary, or formal, doctrine of signs”.

⁵⁶ As citações à obra de Peirce são feitas em parágrafos.

signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (PEIRCE, 1931–58, p. § 2.228). Para ele, o processo de significação se dá através de uma relação triádica entre o signo ou um representamen (o que ele chamou de primeiro), um objeto (o segundo) e um interpretante (o terceiro).

Peirce chamou o signo de Saussure de representamen e o definiu como a forma que o signo toma (não necessariamente material, embora geralmente interpretado como tal) - chamado por alguns teóricos de veículo. Já o significado Pierce denominou de objeto e este é algo para além do signo, mas ao qual ele se refere (a referência). Por fim, Pierce acrescentou a eles um terceiro elemento, necessário para que a significação possa ocorrer: o *interpretante* – que é a *compreensão da relação entre o signo e objeto*. É importante salientar que o interpretante não é um intérprete, mas sim o sentido que o signo cria em nossas mentes. O representamen (signo) e o objeto (significado) estão ligados por seu interpretante. Um signo só acessa seu significado ao ser interpretado, pois “signo é o veículo que transmite para a mente aquilo que está fora dela” (JAPPY, 2013, p. 3). Essa interação entre os três elementos Peirce chama de ‘*semeiosis*’ (PEIRCE, 1931–58, p. § 5.484).

Saussure e Peirce, com seus estudos sobre os signos, tanto do ponto de vista da Linguística, por parte de Saussure, como do ponto de vista da Lógica, por parte de Peirce, influenciaram uma geração inteira de estudiosos, críticos e escritores em seus pensamentos acerca do significado e da manipulação dos signos ao redor do mundo. Trabalhos importantes foram desenvolvidos em Praga (Cf. NÖTH, 1995, p. 308), na Rússia (Cf. MACHADO, 2003; RUDY, 1990), França (Cf. BARTHES, 1968; BENVENISTE, 1973; GREIMAS, 1987), Itália (Cf. ECO, 1976) e nos Estados Unidos (Cf. SEBEOK, 2001).

Na atualidade, os estudos semióticos estão ampliando seus horizontes a muitas linguagens não verbais e a Semiótica tem sido aplicada, com resultados interessantes, ao cinema, teatro, medicina, arquitetura, zoologia, e a uma série de outras áreas que envolvem ou estão preocupadas com a comunicação e a transferência de informações. Em todas essas áreas, o contexto social é considerado como fator importante na construção dos eventos comunicativos e alguns outros elementos estão surgindo nas análises das semioses humanas. É com essa valorização do contexto social e a ampliação dos horizontes de investigação para além da linguagem verbal que surge a Semiótica Social. O que interessa é a forma como as pessoas usam os *recursos semióticos* para a produção e interpretação dos sentidos em seus contextos específicos de cultura e situação.

Van Leeuwen (VAN LEEUWEN; JEWITT, 2001) destaca que enquanto na semiótica estrutural são analisados os *códigos semióticos*, ou seja, as associações gramaticais,

estruturais e formais feitas entre os signos e seus significados, na semiótica social os objetos de análise são os *recursos semióticos situados*. A semiótica social sugere que a organização social do pensamento dá forma tanto à linguagem verbal quanto às formas multimodais de comunicação. Mais socialmente orientados, os semióticos sociais defendem que cada análise semiótica situa-se em suas próprias circunstâncias sociais e históricas particulares.

Essa mudança conceitual de análise de *códigos semióticos* para *recursos semióticos situados* estendeu os princípios da semiótica social para todos os sistemas de signos e hoje fala-se da semiótica da imagem, semiótica do cinema, semiótica da escultura, enfim, de todos os recursos semióticos que fazem parte do repertório da comunicação humana. Desta maneira, a Semiótica Social ocupa-se não só com os estudos das associações entre os elementos que compõem os signos, mas também com as práticas situadas de comunicação. São justamente esses dois aspectos dos estudos da semiótica social (associações entre os elementos que compõem os signos – verbal e visual – e a produção e interpretação dos sentidos em seus contextos) que utilizamos nas análises de nosso objeto de estudo.

Essa mudança conceitual também foi fundamental para o surgimento da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) que, como veremos a seguir, embora se constitua de fundamentos sobre a linguagem verbal, foi crucial para emergência de estudos sobre outros modos semióticos, especialmente a imagem que um dos elementos centrais das Composições Multimodais Instrucionais que iremos analisar.

2.4.2 A língua como sistema de escolhas e os contextos de situação e cultura

Embora possamos perceber nas teorias de Saussure e Peirce que o estudo dos signos sempre teve uma dimensão social, (Saussure via a semiótica como “a ciência que estuda os signos como parte da vida social⁵⁷” e Peirce enfatizava que os signos não existem sem seus interpretantes) nenhum dos dois autores estudou o uso social dos signos. Foi somente com Halliday e sua Linguística Sistêmico Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que o aspecto social da língua foi de fato considerado.

M. A. K. Halliday, principal autor da LSF, surgiu como linguista funcionalista trazendo consigo as influências de Malinowski (1935) e Firth (1964) e criando sua própria teoria linguística. Ele foi o primeiro a analisar a linguagem como um recurso de interpretação de

⁵⁷ “(...) A science that studies the life of signs within society” (DE SAUSSURE, 1959, p. 16).

significados em seus *contextos de cultura e de situação* (HALLIDAY, 1974). Para Halliday (HALLIDAY, 1978), a ‘língua como semiótica social’ significa interpretar a linguagem dentro de seu contexto sociocultural, no qual a própria cultura constitui-se em um sistema de informação. Para ele, a língua consiste de troca de significado em vários contextos interpessoais; não consiste de sentenças e sim de texto e discurso. Como ele explica, as pessoas, em suas trocas diárias de significados, agem na estrutura social, afirmando seus status e papéis, estabelecendo e compartilhando sistemas de valores de conhecimento.

Os linguistas sistêmico-funcionais Hasan (HASAN, 2009; HASAN et al., 1996), Halliday e Matthiessen (2004; 2006), Martin (2000; 2001; 2013; 2014), dentre outros, buscam por compreensões da língua através do foco no produto das interações sociais. Os textos são considerados em relação ao contexto social e cultural em que foram produzidos. Para entendermos melhor essas relações entre contexto e texto, precisamos entender um pouco sobre as bases da LSF.

Halliday defendia uma noção de língua que foi extremamente influenciada pelos trabalhos de John Rupert Firth (1957; 1964), principalmente no que tange às noções de *sistema* e *estrutura* e às noções de contexto de *situação* e de *cultura*.

A estrutura é a ordenação sintagmática da língua, padrões ou regularidades, ou seja, o quê vai junto com o quê. (...) O sistema, por outro lado, é a ordenação no outro eixo: padrões de o quê poderia ir no lugar do quê. Qualquer conjunto de alternativas, juntamente com a sua condição de entrada, constitui um sistema neste sentido técnico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 22).⁵⁸

As relações sintagmáticas são padrões lineares ou sequenciais de elementos linguísticos. As relações paradigmáticas são expressas por elementos linguísticos que compartilham similaridades e podem substituir um ao outro dentro do sintagma. Na figura 04, os termos poema e carta estão em relação paradigmática, um pode substituir o outro, porém, a escolha por um elemento afeta a estrutura sintagmática. Os eixos são, assim, complementares no sentido de que as escolhas paradigmáticas são expressas como cadeias sintagmáticas na estrutura da língua.

⁵⁸ “Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what. This is the paradigmatic ordering in language. Any set of alternatives, together with its condition of entry, constitutes a system in this technical sense.”

Figura 04– Eixos paradigmático e sintagmático



Fonte: Elaborada pela autora.

A palavra **sistema** na Linguística Sistêmico Funcional, está, portanto, associada a uma rede de sistemas de opções gramaticais e cada escolha realiza um significado específico, ou seja, o processo de uso da língua é um processo semiótico – um processo de criar significados através de escolhas. Essa possibilidade de escolha indica que diferentes escolhas estão associadas a diferentes pontos de vista e, portanto, não são arbitrárias. Os sistemas representam as escolhas entre alternativas gramaticais e lexicais e o texto é entendido como “um processo contínuo de escolhas semânticas”⁵⁹ (BACHE, 2013, p. 73). “Texto é significado e significado é escolha”⁶⁰. (HALLIDAY; WEBSTER, 2006a, p. 48).

Segundo Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o texto é o produto de uma seleção feita a partir de uma vasta rede de sistemas. A teoria sistêmica recebe esse nome do fato de que a gramática da língua é representada na forma de redes de sistemas, não de um inventário de estruturas. A língua é um recurso de construção de significados e os significados residem no sistema de padrões de escolha.

Outra influência de Firth (1964) nos estudos de Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) foi a concepção de que o significado linguístico só poderia ser compreendido a partir da interação entre língua e sociedade. Desta forma, a língua não deveria ser estudada como um sistema mental isolado e sim como uma resposta ao contexto de uma situação particular, o que depois ficou conhecido como *contexto de situação*. Firth (1964) acreditava que o que quer que fosse dito deveria ser entendido a partir do contexto da situação específica em que a língua estava sendo usada. Assim, para a LSF todas as construções de sentido ocorrem em contexto de tempo real e seus significados derivam tanto da situação

⁵⁹ “As indicated by Halliday’s definition of text as continuous process of semantic choice (...)”.

⁶⁰ “Text is meaning and meaning is choice”.

particular em que são construídos, como dos objetos do mundo real. Essa combinação dos objetos do mundo real com a língua, presentes nas situações de construção de sentido, é o que é chamado de *contexto de situação*.

O contexto de situação é algo bem específico. É o “ambiente no qual os significados estão sendo trocados” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 46). Ele advém do pressuposto de que “a língua só se torna viva quando funciona em algum ambiente. Não vivenciamos a língua em isolamento, mas sempre em relação a um cenário, um pano de fundo constituído de pessoas, ações e eventos através dos quais as coisas que estão sendo ditas ganham significado” (HALLIDAY, 2007, p. 90)⁶¹. O contexto de situação consiste, portanto, nas propriedades da situação que coletivamente funcionam como determinantes do texto. Ele especifica as configurações semânticas às quais o falante dará forma em uma determinada situação.

Embora quanto definido por Firth (1964) o contexto de situação referir-se especificamente à linguagem verbal, com os estudos contemporâneos a respeito das semioses humanas (JEWITT, 2005; KRESS, 2010; UNSWORTH; DALY, 2011), podemos perceber claramente que o contexto de situação é determinante em todos os modos de construir sentido e não apenas no código verbal. Na Figura 5, por exemplo, podemos observar que, se o leitor não souber o contexto de situação da mesma, não construirá os sentidos apropriados para os quais foi criada.

Figura 5– Exemplo de Contexto de Situação



Fonte: Extraída do site MarcosSlabeiro.com ⁶²

⁶¹ “Language comes to life only when functioning in some environment. We do not experience language in isolation, but always in relation to a scenario, some background of persons and actions and events from which the things which are said derive their meaning.”

⁶² Endereço eletrônico do site: http://www.marcosslabeiro.com/eu-sou-ricaaa/#.VvG2_uIrLIU. Acesso em 22 fev. 2016.

O contexto de situação original da composição multimodal inserida na Figura 5 é uma cena da novela *Beleza Pura* de 2008 na qual a atriz Carolina Ferraz, representando a personagem Norma, afirma sua posição social perante Guilherme, personagem de Edson Celulari, gritando: “Sabe por que eu não sou presa? Porque eu sou rica! rica! O criador da CM isolou a imagem do vídeo em que esta aparecia e construiu (adicionando o texto escrito) uma CM que só é compreendida através contexto de situação em que foi criada. A imagem foi construída em alusão ao fato de que os ricos no Brasil não são presos e, embora a primeira parte da sentença que a atriz diz não apareça na CM multimodal, aqueles que tem conhecimento do contexto de situação, fazem a leitura dos sentidos pretendidos pelo autor da CM. A mesma imagem foi resgatada em 2014, durante o segundo turno das eleições presidenciais no Brasil. Nesse novo contexto de situação, havia uma polaridade política entre um candidato que era considerado representantes das elites e o governo que tentava se reeleger, de tendência socialista. A CM era utilizada nas redes sociais como elemento de sarcasmo quando um eleitor do candidato considerado de elite era questionado a respeito de seu voto. “Vou votar em ‘fulano’ porque eu sou ricaaaaaa!”

Essa percepção de contexto de situação vem na verdade da noção de um contexto mais abrangente, o *contexto de cultura*. O termo contexto de cultura foi cunhado pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinowski, pois o mesmo acreditava que a língua, “mais que uma forma de expressar pensamentos, desempenhava um papel ativo nos comportamentos humanos.” (MALINOWSKI, 1935, p. 7)⁶³. Malinowski estudava a língua do ponto de vista da antropologia e se interessava pela língua como uma forma de comportamento social, portanto, para ele, o contexto de cultura era importante para os trabalhos tanto em Linguística quanto em Antropologia.

O contexto de cultura determina o que podemos construir em termos de significados sendo o que somos, fazendo o que fazemos e dizendo o que dizemos. “É o contexto que dá significado às atividades culturalmente reconhecidas” (GRABER, 2001, p. 11)⁶⁴. O contexto de cultura é, portanto, o que o falante precisa saber sobre a cultura para compreender o significado do que está sendo dito, escrito ou visto, pois “a cultura se desenrola através de incontáveis séries de situações, assim como nossas vidas se desenrolam através dessas situações como aprendizes, falantes e atores, produzindo textos que se desenrolam como sequências de

⁶³ “(...) the main function language not to express thought, not duplicate mental processes, but rather to an active part in behavior (MALINOWSKI, B. , 1935).

⁶⁴ “The general context that gives meaning to culturally recognized activities.”

significados”⁶⁵(MARTIN; ROSE, 2003, p. 2). É preciso conhecer o contexto da cultura brasileira em que a CM anterior foi amplamente compartilhada na internet e ainda as críticas feitas ao programa do Bolsa Família do governo federal para fazer a leitura da CM contida na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Exemplo de Contexto de Cultura



Fonte: Extraída do site Geradormemes⁶⁶

Podemos perceber através das Figuras 5 e 6 que os contextos de situação e cultura são fatores que devem ser considerados não somente nas análises linguísticas, mas também nas análises de sentidos construídos nas fronteiras entre os modos semióticos, como é o caso das composições multimodais instrucionais que iremos analisar posteriormente nesse trabalho.

Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) incorporou à sua teoria, além da percepção da língua como sistema de escolhas, a compreensão da linguagem como forma de ação contextualizada dentro de uma cultura (contexto de cultura) e dentro de uma situação específica (contexto de situação). O autor reuniu esses dois elementos e compôs um modelo teórico de análise linguística que se realiza em cinco dimensões:

1. *a ordem*: organização hierárquica da língua em morfemas, palavras, grupos, orações e complexos oracionais;
2. *a estratificação*: organização da linguagem nos estratos fonético, fonológico, lexicogrammatical, semântico e contextual;

⁶⁵ “Culture unfolds through uncountable series of situations, as our lives unfold through these situations as learners, speakers and actors, producing texts that unfold as sequences of meanings.”

⁶⁶ Endereço eletrônico do site <http://geradormemes.com/meme/y787np> Acesso em 22 de fev. de 2016.

3. *as metafunções*: metafunção ideacional – estabelecimento da construção da experiência humana; metafunção interpessoal – construção das realizações sociais, metafunção textual – construção do discurso;
4. *a realização*: relações entre os estratos por meio da expressão – estrato fonético/fonológico/gráfico e o conteúdo – estratos semântico e lexicogrammatical; e
5. *a instanciação*: relação entre o sistema linguístico e o tipo de texto – oral ou escrito.

Dentre essas cinco dimensões apontadas por Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), a das metafunções⁶⁷ foi a que mais influenciou os estudos da atualidade sobre análises dos modos semióticos não verbais, tais como a imagem, o filme e o som. Como o objeto de nosso estudo é a complementariedade intersemiótica entre texto escrito e imagem, nos restringiremos a discorrer apenas sobre essa dimensão, pois esta é o elemento central das teorias que analisam as interações imagem-texto.

2.4.3 A interface entre a Linguística Sistêmico Funcional e a Gramática do Design Visual sob a perspectiva das metafunções.

Quando Halliday (MARTIN, 2013, pp. 78-82) afirma que a *língua é funcional*, ele estabelece que as relações entre as formas gramaticais da língua e o contexto de situação são possíveis através da *hipótese metafuncional* e esta diz respeito às possíveis relações entre esses dois elementos. As metafunções linguísticas, na realidade, são tipos gerais de significados que se realizam através das formas lexicogramaticais da língua, em outras palavras, metafunções são diferentes tipos de significados construídos pela gramática. Assim, as formas gramaticais (morfossintáticas) de uma língua não são um quadro semanticamente vazio em que itens lexicais são encaixados. “A hipótese - embutida no termo ‘metafunção’ – é que há uma relação entre a forma da gramática e a construção semiótica da cultura como instanciada em situações particulares.”⁶⁸ (MARTIN, 2013, p. 82).

⁶⁷ Para esse trabalho teceremos considerações somente acerca da dimensão das metafunções por essa ser a única dimensão através da qual estabelecemos interfaces com os modelos teóricos de análise de interações imagens texto. Contudo, caso o leitor se interesse por detalhamento e especificações a respeito das demais dimensões conferir Halliday (2004, pp. 20-21).

⁶⁸ “The hypothesis - as embodied in the term "metafunction" – is that there is this relationship between the form of the grammar and the semiotic construction of the culture as instantiated in particular situations.”

O termo função vinha sendo usado até então – por Bühler (BÜHLER; GOODWIN; ESCHBACH, 2011), Jakobson (1960) e Malinowski (1923)⁶⁹, dentre outros – como sinônimo de propósito ou uso da língua. Halliday deu um passo à frente desses autores e estabeleceu a noção de que a função não expressa somente o uso; ela constitui-se em uma *propriedade fundamental* da língua. Na Linguística Sistêmico Funcional a funcionalidade é intrínseca à língua. As funções, portanto, deixam sua marca sobre a estrutura e organização da linguagem em todos os níveis. O termo função passou então a ser usado com o morfema meta, significando maior, para fazer referência às funções gerais intrínsecas às línguas. Antes de discutirmos os três tipos de significados construídos através da metafunções, precisamos tratar aqui um pouco sobre a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para que possamos posteriormente entender conexões entre os pressupostos teóricos da LSF e da GDV.

O princípio básico para a criação da Gramática do Design Visual é que, assim como a linguagem verbal, a visual é um sistema de construção de significados baseado em escolhas e culturalmente construído. Cada modo é um sistema autônomo que comunica. Como vimos anteriormente neste capítulo (p.31 e 32), a língua é só um dos cinco sistemas semióticos (linguístico, visual, áudio, gestual e espacial) que o homem utiliza para construir sentido. Todos esses sistemas semióticos são formados pelas mesmas forças: as necessidades do homem de se comunicar em um dado contexto social. E, uma vez que são formadas pelas mesmas razões e para preencher as mesmas funções, têm elementos em comum – funcionam de forma análoga – e, portanto, pode-se usar para a análise da linguagem visual, o mesmo aparato descritivo que é usado pela LSF para descrever a linguagem verbal.

Para os autores da GDV, a linguagem visual, assim como a verbal, é um processo dinâmico que envolve não só a imagem, mas também o autor da imagem e aquele que a lê. A leitura das imagens requer engajamento com o objetivo da composição, a intenção do autor, a experiência e o conhecimento prévio do leitor. Dessa forma, assim como os textos escritos, as imagens são influenciadas pelo contexto de cultura e de situação e, portanto, carregadas de ideologias, valores e visões de mundo daqueles envolvidos no processo de construção e leitura das imagens.

As estruturas visuais não representam meramente as estruturas da realidade. Muito pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que são alinhadas com os interesses das instituições sociais nas quais são produzidas, circulam e são lidas. São

⁶⁹ Para maiores detalhes sobre os modelos teóricos de classificação das funções da língua anteriores a Halliday, consultar Bühler (2011), Jakobson (1960) e Malinowski (1923).

ideológicas. Nunca são meramente formais: elas têm uma profunda e importante dimensão semântica. ⁷⁰Cf. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

A GDV, assim como GSF, não constitui regras e sim recursos para a construção de significados. Dessa forma, as escolhas feitas para a construção de Composições Multimodais estão diretamente associadas aos seus contextos de produção, permitindo-nos a leitura não apenas de seus elementos constitutivos verbais e visuais, mas também de seus significados socioculturais.

Os autores da GDV usam a metáfora da paisagem semiótica para ilustrar a importância do contexto de cultura. Numa dada paisagem, o campo, a madeira, as casas, as ruas, só fazem sentido dentro de seu próprio ambiente cultural. A paisagem tem, portanto, limites, uma história, características específicas e marcos históricos. Sofre influências das instituições, dos grupos sociais e dos períodos de tempo. Os sentidos são construídos dentro de suas ‘paisagens’. Vejamos, por exemplo a ‘paisagem’ da Figura 7 a seguir. Você consegue construir os significados das imagens?

Figura 7 – Ditados populares em imagens



Fonte: Extraída do site Jogos Impossíveis.⁷¹

⁷⁰ “Visual structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the images are produced, circulated and read. They are ideological. Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.”

⁷¹ Endereço eletrônico do site: <http://www.jogosimpossiveis.com.br/desafios/duvido-voce-resolver-16-ditados-populares>. Acesso em 14 dez. 2015.

Para constituir os sentidos dessas imagens é preciso ‘pertencer’ a uma determinada ‘paisagem’. É necessário ser brasileiro, de uma determinada faixa etária, determinada classe social e ter certo conhecimento de mundo específico sobre os ditados populares para reconstruir os sentidos das imagens. Para um americano ou mesmo para uma criança brasileira, os sentidos transmitidos através das imagens da Figura 7 passam despercebidos. Dessa maneira, os elementos visuais que constroem sentido em uma dada sociedade só podem ser entendidos dentro daquele contexto social específico. Assim, os usos dos modos semióticos se modificam ao longo do tempo e da história, não são os mesmos em todas as sociedades, não são os mesmos nem mesmo entre grupos sociais ou entre instituições.

A gramática do Design Visual, assim como a Gramática Sistemática Funcional, não é transparente e universalmente compreendida, ela sofre influência das diversas culturas. Ela é um recurso social de cada grupo em particular. Nesse sentido, os signos não são arbitrários como afirmava Saussure, a motivação se aplica ao criador do signo e ao contexto social em que o signo é produzido.

Aqui, como em outras semioses, os signos em sua materialidade são completamente motivados, embora, como sempre, as motivações sejam dos construtores do signo, de uma cultura particular em um período de tempo específico. Elas não são globais nem a-históricas.⁷² (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 217)

Os autores da GDV destacam que, assim como a terra perto do rio descrita na paisagem x, não é própria para a criação de gado, mas sim para cultivo de uvas, cada modo guarda potenciais específicos de uso. O que é expresso verbalmente poderá até ser expresso visualmente, pois guardará diferenças que são carregadas pelas peculiaridades de constituição de cada modo e segundo à sua *lógica modal*⁷³.

Os autores enfatizam ainda a necessidade da estruturação sistemática das imagens em uma sintaxe visual e afirmam que, assim como as estruturas linguísticas possuem uma gramática que as rege, as estruturas visuais também são revestidas de uma gramática própria, e que esta deveria ser ensinada nas escolas assim como a gramática a língua verbal é.

Assim como as gramáticas da língua descrevem como palavras se combinam formando frases, as sentenças formando textos, da mesma forma a ‘gramática’ visual descreve a forma com que os elementos – pessoas, lugares e coisas – combinam-se

⁷² “Here, as in all areas of semiosis, signs in their materiality are fully motivated, though as always the motivations are those of a particular culture in a particular period, and those of the maker of the sign; they are not global, nor are they a-historical.”

⁷³ Para relembrar o conceito de lógica modal conferir página 32 deste trabalho.

em uma construção significativa de maior ou menor complexidade e extensão⁷⁴
(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2)

A ideia é que, como a gramática da língua verbal, a gramática da comunicação visual pode ser descrita como um sistema de escolhas semântico-funcionais e construtora dos mesmos sentidos metafuncionais.

Agora que já vimos que a GDV incorpora os aspectos do contexto (situação e cultura) e as noções de sistema e funcionalidade da GSF, podemos tratar dos sentidos metafuncionais fazendo um paralelo entre como eles se realizam, segundo os autores das duas gramáticas, tanto no sistema semiótico linguístico (Gramática Sistemico Funcional) quanto no visual (Gramática do Design Visual). A interface entre as duas gramáticas se dá através das mesmas metafunções segundo as quais as linguagens verbal e visual se realizam. Veremos a seguir como cada uma se realiza nos modos semióticos texto escrito e imagens estáticas.

2.4.3.1 Os sentidos metafuncionais

A LSF estabelece que o sistema linguístico pode construir três tipos de significados aos quais Halliday chama de metafunções:

- a. A *metafunção ideacional* é a própria expressão do conteúdo – representa ou constrói os significados de nossa experiência do mundo exterior e interior;
- b. A *metafunção interpessoal* é a expressão das interações sociais – expressa interações, os papéis assumidos pelos usuários;
- c. A *metafunção textual* é a estruturação do texto – está ligada ao fluxo informativo e organiza a textualização.

Com a noção de texto sendo aplicada para “eventos de construção de significados cujas funções são definidas por seus contextos sociais específicos” (BALDRY; THIBAUT, 2006, p. 4), os teóricos da multimodalidade (Kress e van Leeuwen, 2006) defendem que, não só o sistema linguístico, mas todos os sistemas semióticos constroem sentido através de três dimensões de significados – chamadas por Halliday de Metafunções - e os modos de realização desses significados vão variar de acordo com o sistema semiótico.

⁷⁴ “Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension.”

Na analogia de Kress e van Leeuwen, a função ideacional é chamada de representacional e é responsável pelas estruturas que constroem visualmente os eventos. A função interpessoal é renomeada de função interativa e é responsável pelas relações entre os participantes. A função textual é chamada de composicional e trata da estruturação dos elementos dentro da composição. Unsworth (2001, p. 18) incorpora as duas nomenclaturas e detalha as funções em ambos os códigos verbal e visual⁷⁵. A partir daqui, iremos nos referir as metafunções segundo a nomenclatura de Unsworth.

Através da função *Ideacional/Representacional* – as estruturas comunicativas constroem a natureza dos eventos visualmente e verbalmente, constroem os participantes e objetos envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.

Através da função *Interpessoal/Interativa* – os recursos visuais e verbais constroem a natureza das relações entre os falantes/ouvintes, leitores/escritores, observadores/o que é visto.

Por meio da função *Textual/Composicional* – Os significados relacionam-se com a distribuição do valor das informações ou com a ênfase entre os elementos da imagem e do texto.⁷⁶

2.4.3.2 A Metafunção Ideacional/Representacional

A metafunção ideacional/representacional se caracteriza pela expressão da experiência humana e se subdivide em *experiencial* e *lógica*. A seguir, fazemos um breve resumo da constituição desses dois tipos de metafunção Ideacional/Representacional. Discutiremos a seguir essa metafunção por nossa análise primar principalmente por essa dimensão de sentido.

2.4.3.2.1 A Metafunção Ideacional/Representacional Experiencial

A língua como representação da experiência humana reflete-se nas escolhas gramaticais que nos permitem construir significados a respeito do mundo ao nosso redor e dentro de nós mesmos. Segundo Halliday (2004), a língua dá sentido à nossa experiência na

⁷⁵ Utilizaremos deste ponto em diante a nomenclatura de Unsworth (2001) por esta integrar os dois modos semióticos que se realizam nas composições multimodais.

⁷⁶ “Representational/ideational structures verbally and visually construct the nature of events, the objects and participants involved, and the circumstances in which they occur; interactive/interpersonal verbal and visual resources construct the nature of relationships among speakers/listeners, writers/readers, and viewers and what is viewed; compositional/textual meanings are concerned with the distribution of the information value or relative emphasis among elements of the text and image.”

medida em que nomeamos as coisas, organizando-as em categorias e então em taxonomias. Por exemplo, *casa, garagens e cabanas* são todas algum tipo de construção; *caminhar, andar, marchar, correr* são todos algum tipo de locomoção. Esses elementos podem ser configurados com outros elementos em padrões gramaticais mais complexos como *ele correu até a garagem*.

A espécie humana tem que compreender o complexo mundo no qual se desenvolve: classificar e agrupar em categorias os objetos e eventos no âmbito da sua própria consciência. Essas categorias não nos são dadas por nossos sentidos, elas têm que ser interpretadas e é no processo de interpretar a experiência humana que a língua evolui. A língua desempenha sempre ambos os papéis – o de interpretar a experiência humana e o de agir sobre os demais envolvidos nos processos sociais. Com a língua entendemos e agimos – entendemos o mundo e agimos sobre as pessoas que estão nele.⁷⁷ (HALLIDAY; WEBSTER, 2006b, p. 355).

Significados experienciais são realizados na linguagem verbal por meio do sistema de transitividade. Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 170) afirma que o sistema de transitividade interpreta a experiência humana em um conjunto gerenciável de tipos de processos. Assim, essa metafunção é a representação dos próprios processos. É o recurso para construirmos nossa experiência no fluxo do que está acontecendo, com configurações estruturais de transitividade compostas de processos, participantes envolvidos no processo, os atributos desses participantes e as circunstâncias em que processos acontecem. Desta forma, “a oração é uma configuração de um processo, os participantes nele envolvidos e quaisquer circunstâncias concomitantes”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 169).

Na interpretação dos acontecimentos observamos que está sendo feito, quem faz e o lugar onde a ação acontece. Esse tripé de interpretação é o que se esconde por trás da distinção das classes de palavras em verbos, nomes e as demais classes, um padrão que, de uma forma ou outra, é provavelmente universal entre as línguas humanas.⁷⁸ (ibid. 2004, 108)

A função central dessa metafunção é representar situações, acontecimentos, entidades, ações e processos – o mundo ao nosso redor e dentro de nós. Os processos referem-se aos tipos de verbos (material, relacional e mental) e se caracterizam pelos tipos de eventos

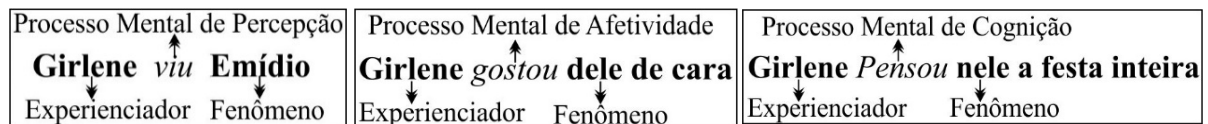
⁷⁷ “(...) The human species had to make sense of the complex world in which it evolved: to classify, or group into categories, the objects and events within its awareness. Such categories are not 'given' to us by our senses; they have to be construed, and it was in the process of construing human experience that language evolved.(...) With language, we understand and we act: understand the world, and act on the other people in it (you cannot use symbols to act directly on things!).”

⁷⁸ “In this interpretation of what is going on, there is doing, a doer, and In this interpretation of what is going on, there is doing, a doer, and a location where the doing takes place. This tripartite interpretation ... is what lies behind the grammatical distinction of word classes into verbs, nouns and the rest, a pattern that in some form or other is probably universal among human languages.”

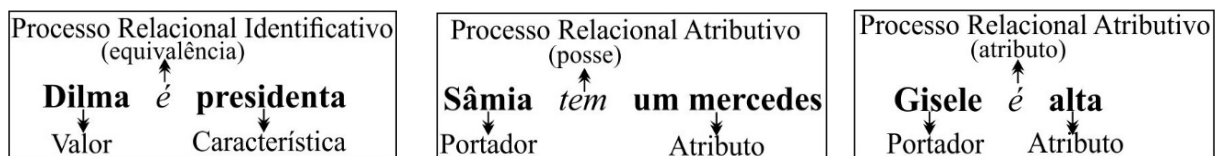
que estão sendo descritos. Os participantes referem-se aos nomes de pessoas ou coisas que aparecem nas orações e as circunstâncias referem-se a lugares e tempos específicos.

Os processos materiais são ações físicas no mundo real. Os elementos que os compõem são o *ator*, o *processo* e o *objetivo*. Podemos ver um exemplo de processo material na seguinte sentença: *Isa* (ator) *deu* (processo material) *um livro para sua amiga Gisleuda* (objetivo).

Os processos mentais são os que ressaltam a *percepção* (ver, perceber, ouvir), a *cognição* (pensar, saber, entender) e a *afetividade* (amar, detestar, gostar, temer). Os componentes desses processos são o *experienciador* – participante consciente que experimenta um sentir e se apresenta sintaticamente como sujeito e o *fenômeno* – elemento que é percebido, compreendido ou sentido. Podemos perceber nas sentenças a seguir como esses elementos se organizam para relatar a experiência humana através de processos mentais.



Os *Processos Relacionais* são aqueles utilizados para identificar ou classificar um indivíduo, objetos ou fenômeno. Podem ser *atributivos* e *identificativos*. Nos atributivos, o *portador* (carrier) é caracterizado por um *atributo* (attribute). Já os Processos identificativos têm como participantes o *valor* (value) e a *característica* (token). Nesses, busca-se identificar o participante dentro de um grupo ou como pertencente a uma classe. Esse tipo de processo pode expressar *equivalência*, *posse* e *atributo*.⁷⁹



Os outros três tipos de processos são o comportamental, o verbal e o existencial. Os processos comportamentais situam-se em uma fronteira entre os processos materiais e mentais, representando os estados de consciência e estado fisiológico como encarar, preocupar-se, dançar. Os processos verbais, por outro lado, estão situados na fronteira entre os processos mentais e relacionais; eles correspondem aos processos de *dizer*, como por exemplo, *responder* e *avisar*. Por último, os processos existenciais, que são reconhecidos simplesmente como os

⁷⁹ Para estudo mais detalhado dos tipos de processos, ver Halliday e Matthiessen, (2004, pp. 179-248).

processos de “ser”, estão na fronteira entre os processos relacionais e materiais. Proposições existenciais são realizadas tipicamente pelos processos haver, existir e ter (em português brasileiro). Nesse processo, há apenas um tipo de participante, o Existente: *Houve muito alvoroço na abertura das olimpíadas.*

Halliday e Matthiessen (2004) detalham, em sua Gramática Sistemico Funcional (GSF), todos os processos do sistema de transitividade que usamos para expressar a nossa experiência⁸⁰. Contudo, não os descreveremos em detalhes, pois nos interessa somente que o leitor perceba como expressamos nossa experiência através da metafunção ideacional/representacional na linguagem verbal.

Na analogia de Kress e van Leeuwen (2006), a Metafunção Ideacional/Representacional refere-se às formas como as nossas experiências da realidade são construídas visualmente; como representam os conteúdos e as ideias e como estes se relacionam. Similar ao que acontece com a linguagem verbal, nas imagens, a metafunção ideacional/representacional se configura através dos participantes, processos e circunstâncias.

Quanto aos participantes, podem haver dois tipos distintos representados nas imagens: os *participantes interativos* (PI) e os *participantes representados* (PR). Os interativos são aqueles que

falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam. Os participantes representados são os sujeitos da comunicação, ou seja, pessoas, lugares ou coisas (incluindo as coisas abstratas) representados na ou pela fala, escrita ou imagem, os participantes sobre os quais falamos ou escrevemos ou criamos imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48).⁸¹

As relações entre os participantes de uma imagem são realizadas por meio de *vetores* que são os verbos ou *processos* na GSF. Essas relações podem ser expressas por meio de dois tipos de processos: os *narrativos* e os *conceituais*.

Os processos narrativos servem para “apresentar desdobramentos de ações e eventos, de processos de mudança, e de arranjos espaciais transitórios” (KRESS; VAN

⁸⁰ Para estudo mais detalhado a respeito dos tipos de processos na linguagem verbal, ver Halliday e Matthiessen, (2004, pp. 179-248).

⁸¹ “There are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants. The former are the participants in the act of communication – the participants who speak and listen or write and read, make images or view them, whereas the latter are the participants who constitute the subject matter of the communication; that is, the people, places and things (including abstract ‘things’) represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images.”

LEEuwEN, 2006, p. 59).⁸² Ou seja, os processos narrativos indicam ação. Os processos de ação normalmente incluem um *Ator* e uma *Meta* que são conectados por um vetor que é uma linha que parte do Ator para a Meta. O significado gerado é *transacional* – uma ação ocorrendo entre duas partes. Se o processo inverso acontecer, ou seja, se houver também vetores partindo da meta em direção ao ator, então os participantes se alternam nos papéis de ator e meta. Se não houver meta - nenhum participante ao qual o vetor é direcionado - o processo será *não transacional*. Se a ação envolver o olhar do participante o processo é chamado de *Reação* e não de Ação. O participante que olha é chamado do *Reator* ao invés de Ator e o objeto que ele olha é chamado de *Fenômeno* e não de Meta. Um *processo reacional* é, então, uma narrativa criada pelas linhas dos olhos do participante representado em direção a um fenômeno. Se existe o olhar, mas o fenômeno não está presente na imagem, chama-se essa reação de *não transacional*.

Os processos narrativos podem ainda ser classificados de *verbais* ou *mentais* quando há representações de fala ou pensamento respectivamente. De uma forma geral, esses processos se realizam visualmente através de balões de fala ou de pensamento.

Figura 8 – Processos Narrativos



Fonte: Extraída do site Slideplayer⁸³.

⁸² “Narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements.”

⁸³ Imagem extraída de <http://slideplayer.com/slide/5864101/>. Acesso em 19 dez. 2015.

Figura 9 – Processos Narrativos Verbais e Mentais



Fonte: Extraída do site Pinterest⁸⁴

Ao participante que expressa fala chamamos de Dizente e aquilo que ele fala é o Enunciado. O participante que expressa pensamento é o Experienciador e seu pensamento é o Fenômeno.

Os processos narrativos podem ainda conter participantes que se relacionam não por meio de vetores, mas de outras formas. A esses participantes Kress e van Leeuwen (2006, p. 72) chamaram de circunstâncias. Estas podem ser *locativas*, ou seja, o cenário da imagem (o plano de fundo da imagem); *circunstanciais de meio*, relacionadas a objetos e ferramentas e circunstanciais de acompanhamento, que estabelecem conexões entre os participantes através de atributos usados para descrever suas características.

Como vimos, os processos narrativos são, portanto, representações de ações ou eventos, que, de uma maneira geral, se envolvem em processos que se desenrolam ao longo do tempo. “Mesmo que a imagem só capture um instante será uma estrutura narrativa se essencialmente retratar um evento ou encapsular uma história da qual aquele momento faz parte” (CAMERON; PANOVIC, 2014, p. 103).⁸⁵

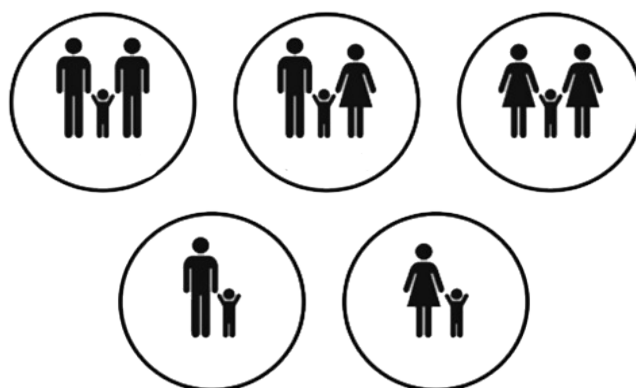
Para Kress e van Leeuwen, as imagens podem também se desenvolver em estruturas conceituais, isto é, elas podem “representar o mundo em termos de estados mais ou menos permanentes de coisas ou verdades gerais, em vez de em termos de ações ou processos mentais”

⁸⁴ Endereço eletrônico do site: <https://www.pinterest.com/pin/482307441317291887/>. Acesso em 20 dez. 2015.

⁸⁵ “Even if the image itself only captures a moment in time (...), it is narrative if its function is essentially to record the event or encapsulate the story which that moment is part of.”

(KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 109)⁸⁶. Esse tipo de estrutura não possui ações expressas por vetores. Na linguagem verbal, equivalem aos processos relacionais ou existenciais. A representação conceptual descreve relacionamentos fixos e permanentes ou características. Elas mostram as características que os elementos têm ou mostram como as coisas podem ser categorizadas. Seus participantes representados são agrupados para representar um conceito.

Figura 10 – Exemplo de Estrutura Conceitual



Fonte: Extraída e adaptada do site Projeto Redação⁸⁷

Na figura 10, os elementos são organizados simetricamente para demonstrar sua semelhança e sua classe. A organização das imagens sugere que os participantes são uma família. Eles compartilham alguns atributos comuns, um deles é a existência de filhos – o que determina um dos conceitos que se pode ter de família. De acordo com a GDV, essas representações conceituais podem ser categorizadas como classificacionais, analíticas e simbólicas.

Nas representações classificacionais, os participantes desempenham papéis dentro de taxonomias hierárquicas que podem ser *cobertas* (covert) ou *evidentes* (overt). Dizemos que as taxonomias são cobertas quando a relação entre o elemento *superordinado*⁸⁸ e o elemento *subordinado* não é evidente. Quando essa relação é evidente a taxonomia é também denominada de evidente, como na Figura 11 em que o reino animal é o elemento superordinado e fica acima na escala hierárquica.⁸⁹

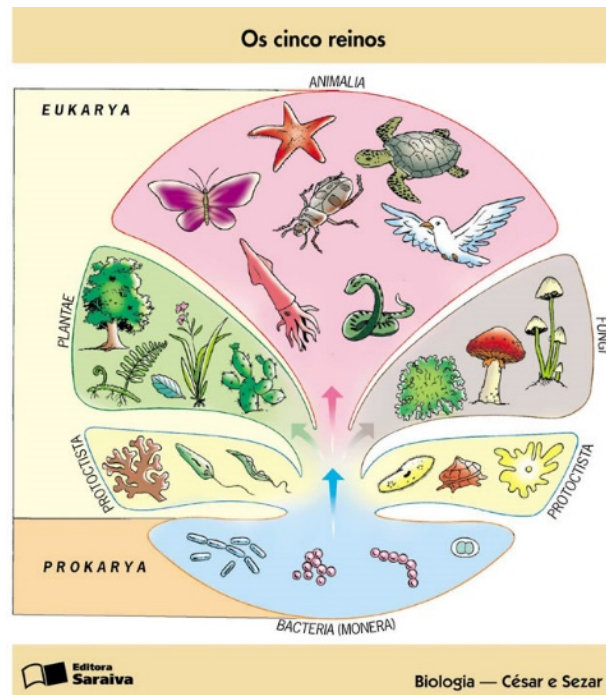
⁸⁶ “They represent the world in terms of more or less permanent states of affairs or general truths, rather than in terms of actions or mental processes.”

⁸⁷ Endereço eletrônico do site: <http://projetoledacao.com.br/temas-de-redacao/o-que-e-uma-familia?page=5>. Acesso em 21 dez. 2015.

⁸⁸ Os elementos subordinados são os diversos participantes que juntos formam uma categoria maior e comum a todos eles. O superordinado é o participante que determina tal categoria.

⁸⁹ Os elementos subordinados são os diversos participantes que juntos formam uma categoria maior e comum a todos eles. O superordinado é o participante que determina tal categoria.

Figura 11 – Taxonomia Hierárquica Evidente



Fonte: Extraída do site Blog de Ciências

As imagens conceituais analíticas podem ser identificadas por seus atributos, através dos quais se estabelece uma relação parte-todo. Assim como nos textos verbais, nos visuais essa relação parte-todo é criada através de um participante: o *portador* e seus *atributos possessivos*. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 88), “a análise sempre envolve seleção de algum tipo. Alguns atributos do portador são destacados em determinado contexto enquanto outros são ignorados, tratados como não essenciais ou relevantes”.⁹⁰ De maneira geral, as estruturas analíticas dispensam os detalhes para não distrair o foco do atributo ressaltado, como na Figura 12, em que o atributo possuído é a cueca Calvin Klein.

A Figura 12 é classificada como analítica; uma vez que não há nenhum vetor indicando ação (processo narrativo), nem simetria de composição e/ou uma estrutura de árvore (processo classificacional). Ela serve para identificar um portador e para permitir que os observadores examinem seus atributos possessivos. Elementos como a cor e o pano de fundo são minimizados para não distrair o foco.

⁹⁰ “Analysis always involves selection. Some attributes or characteristics of the Carrier are singled out as criterial in the given context or, generally, while others are ignored, treated as non-essential and irrelevant.”

Figura 12 – Estrutura Conceitual Analítica

Fonte: Extraída do site da Revista Veja⁹¹

Nas estruturas conceituais simbólicas, o foco é o que o participante significa ou é. Existem dois tipos: o atributivo e o sugestivo. Nas estruturas conceituais simbólicas atributivas existem dois participantes: um participante (portador) cujo significado ou identidade é estabelecida na relação com o outro participante que representa o significado ou a própria identidade, o atributo simbólico, como por exemplo na Figura 13⁹², em que o garoto propaganda da Bom Bril aparece como o portador e o atributo simbólico é definido como o produto anunciado.

⁹¹ Endereço eletrônico do site: <http://veja.abril.com.br/multimedia/galeria-fotos/famosos-que-ja-posaram-para-marcas-de-roupa-intima-2015/>. Acesso em 21 dez. 2015.

⁹² Endereço eletrônico do site: <http://www.marcelogregorio.com.br/2015/08/ator-carlos-moreno-garoto-propaganda-da.html>. Acesso em 20 jan. 2016.

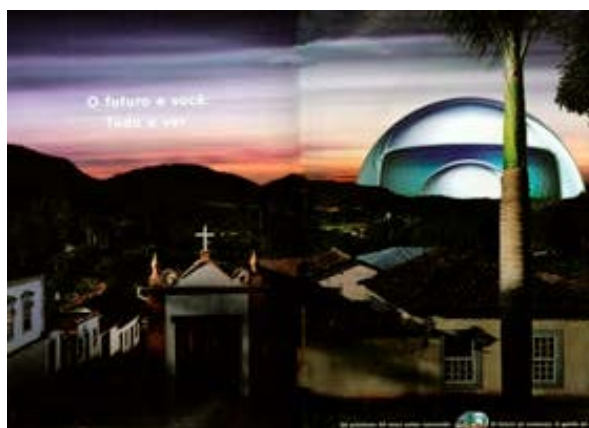
Figura 13 – Estrutura Conceitual Simbólica Atributiva



Fonte: Extraída do site Blog do Marcelo Gregório.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 105), nas estruturas conceituais simbólicas *sugestivas* há apenas um participante (o portador), e, nesse caso, o significado simbólico é estabelecido ou através do uso das cores, ou de uma ação ou gesto que faz com que o atributo simbólico seja evidente para o observador da imagem; ou através de algum tipo de deslocamento em relação ao conjunto; ou através da associação convencional com valores simbólicos. Como podemos observar na Figura 14, o símbolo da Rede Globo aparece como o sol, trazendo consigo a luz que iluminará a cidade ainda escura. A atmosfera de um amanhecer confere significados ao *portador*, o símbolo da Rede Globo.

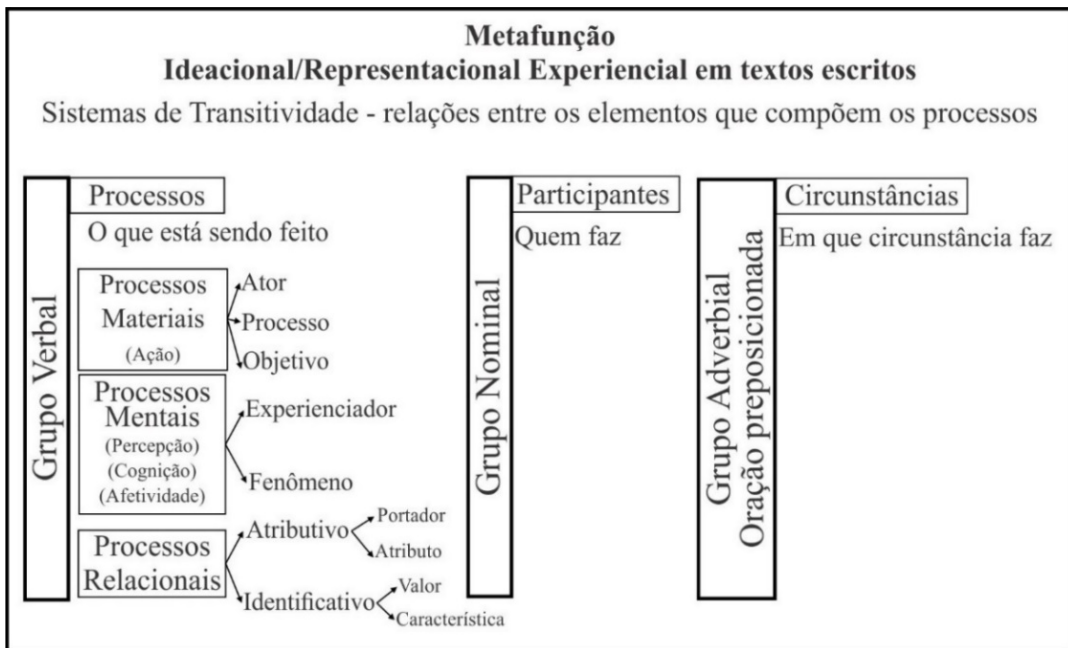
Figura 14 – Estrutura Conceitual Simbólica Sugestiva



Fonte: Petermann (2005, p. 11).

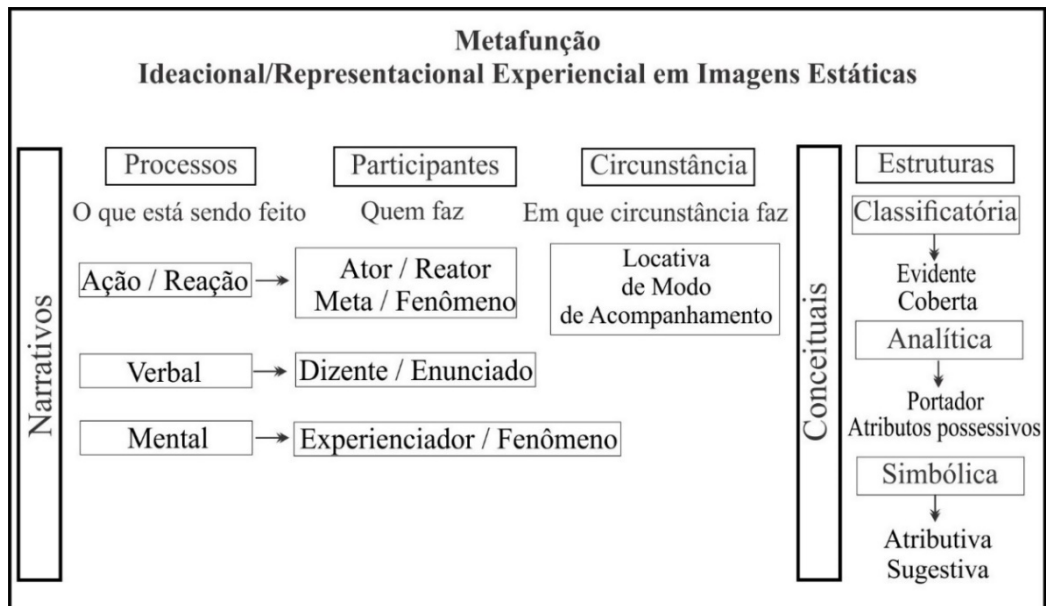
Podemos ver nas Figuras 15 e 16 – um resumo dos elementos que utilizamos para realizar a Metafunção Ideacional/Representacional nos Textos Escritos e nas Imagens Estáticas.

Figura 15 – Metafunção Ideacional Representacional em Texto Escritos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 16 – Metafunção Ideacional/Representacional em Imagens Estáticas



Fonte: Elaborado pela autora.

Para resumir, o sistema de transitividade que Halliday utiliza para representar os processos que acontecem entre ações, pessoas, coisas, lugares e circunstâncias é adaptado por Kress e van Leeuwen (2006) para representar dois grandes processos visuais (narrativos e conceituais) que são usados para representar os padrões de experiência e fenômenos em termos

participantes, ações, circunstâncias, objetos, qualidades e quantidades no modo visual. Esses elementos da Metafunção Ideacional/Representacional Experiencial são importantes para a nossa análise por nos permitir a percepção de quais tipos de imagens e que processos acontecem entre os elementos que constituem as composições multimodais instrucionais. A seguir discutiremos os aspectos da Metafunção Ideacional/Representacional Lógica. Esse segundo aspecto é a base sob a qual os principais estudos a respeito das interações imagem texto se fundamentam.

2.4.3.2.2 A Metafunção Ideacional/Representacional Lógica

A Metafunção Ideacional/Representacional Lógica realiza a representação das relações entre um processo e outro, relacionando os significados entre as orações. É o potencial que a língua tem de conectar elementos, e, na verdade, não está relacionada com a construção de significados dentro das orações e, sim, com a construção de conexões entre os significados das orações. Para Halliday (2004, pp. 376-383), essas conexões se realizam por meio de dois tipos de relações: aquelas que têm a ver com a *independência* e a *interdependência* entre as orações (coordenação e subordinação) e aquelas que tem a ver com as *relações lógico-semânticas*.

As relações de *independência* indicam a ligação de frases com mesmo valor sintático por meio de coordenação. Para isso, são usadas as conjunções coordenativas, como no exemplo: *Sâmia ligou o computador, pensou, pensou e escreveu uma carta para sua orientadora de tese*. As relações de *interdependência* indicam as ligações de frases por meio de subordinação, ou seja, as orações não têm o mesmo valor sintático – uma depende da outra para compreensão adequada dos significados. A dependência de uma oração em relação à outra é marcada por conjunções ou pronomes relativos. Ex: *Se Sâmia não tivesse ligado o computador, não teria visto que a resposta de sua orientadora fora positiva*.

Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 520) destaca que dois tipos de *relações lógicas* podem ser construídos pela gramática: as relações de *expansão* e as de *projeção*. As projeções podem ser associadas apenas a certos tipos de processos, essencialmente dizer e sentir (pensar). Portanto, se o verbo que controla a oração é um processo verbal ou mental, então estamos lidando com a projeção, que pode envolver uma locução (algo dito) ou uma ideia (algo pensado).

Locução – *Sâmia disse: “vou terminar esse capítulo hoje!”*
 Ideia – *Sâmia pensou: Vou terminar sem falta.*

Contudo, se a oração não é controlada por um processo mental ou verbal, então é provável que não estejamos lidando com a projeção, mas com as relações de *expansão* que se subdividem em três tipos – *elaboração*, *extensão* e *aprimoramento*. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, pp. 380; 405; 410).

Na elaboração, uma oração discorre sobre o significado de outra, especificando-a ainda mais ou descrevendo-a, como no seguinte exemplo:

Sâmia terminou a tempo, o que surpreendeu a todos. (Subordinação)

Como podemos perceber, a segunda oração não introduz um novo elemento, ela oferece uma melhor caracterização do que já está lá, reafirmando, esclarecendo, refinando, ou adicionando um atributo ou comentário descritivo.

Nas relações de extensão uma oração estende o significado da outra, adicionando algo novo. O que é adicionado pode ser apenas uma adição, uma substituição, ou uma alternativa.

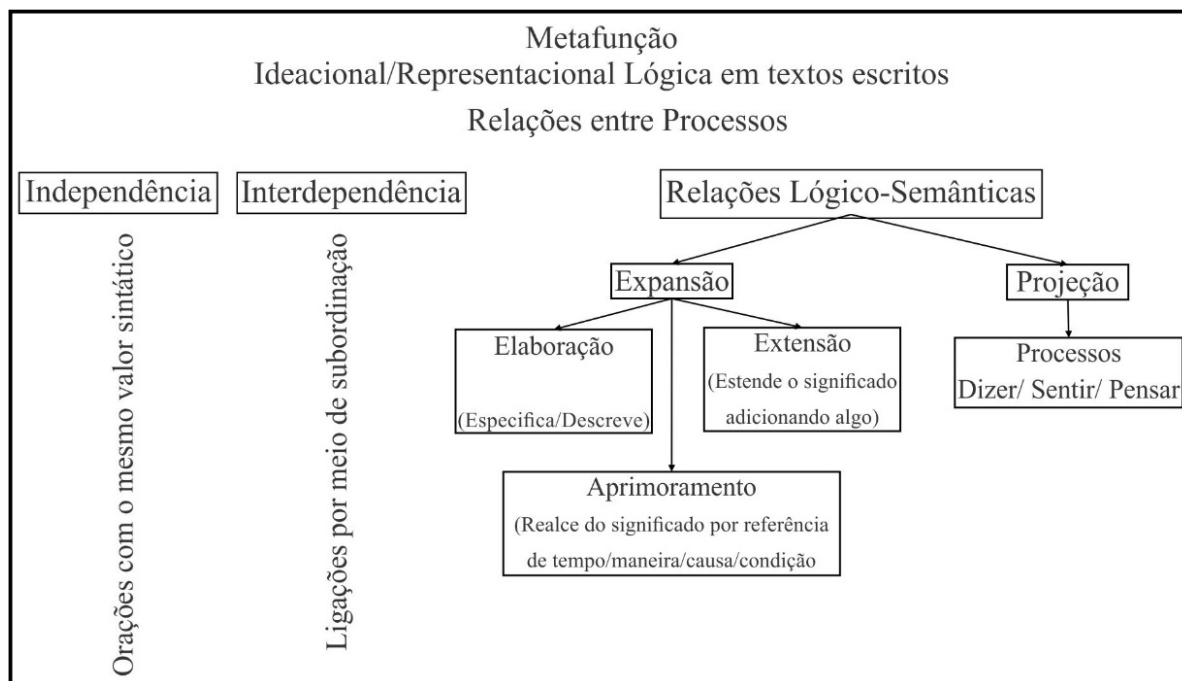
Sâmia terminou e o cansaço ficou para trás. (Adição)

Nas relações de aprimoramento uma oração realça o significado da outra, qualificando-a de diversas formas: por referência ao tempo, lugar, maneira, causa ou condição.

Sâmia dormiu porque estava exausta. (Causa)

Na Figura 17, podemos observar um resumo dos elementos que utilizamos para realizar essa função nos textos escritos. Não faremos uma analogia da metafunção ideacional/representacional lógica na GDV, pelo fato dessa metafunção não ser subdividida em experiencial e lógica e sim esses dois aspectos serem tratados como um elemento único.

Figura 17 – Relações Lógico Semânticas em Textos Escritos



Fonte: Elaborada pela autora.

Dada a natureza multi e interdisciplinar do objeto de estudo dessa pesquisa, – a complementariedade intersemiótica em composições multimodais instrucionais – em nossas análises, lançaremos mão de conceitos que servirão para uma percepção mais consistente das CMIs. Neste capítulo vimos alguns desses conceitos dos quais destacamos as noções de *multimodalidade, sistema, funcionalidade, contextos de situação e cultura*. Além desses conceitos, discutimos também como está se dando a redefinição do termo letramento, antes restrito à leitura de textos verbais, para uma concepção mais ampla que inclua outros modos de construção do significado. Por fim, fizemos um quadro comparativo de como a metafunções ideacional/representacional (experiencial e lógica) de Halliday (2004) realiza-se, tanto no texto escrito quanto nas imagens. O objetivo desse passeio conceitual é manter o horizonte de análise amplo de forma a potencializar a natureza exploratória do estudo e ao mesmo tempo procurar, nos elementos teóricos dos capítulos um e dois deste trabalho, subsídios para a percepção e análise das CMIs sob a perspectiva da sintaxe interna e das funções desempenhadas por seus componentes. O que procuramos são descrições teóricas de elementos estruturais de imagens e textos em termos de quais papéis eles desempenham na construção dos significados e quais as relações entre eles. Necessitamos de uma

metalinguagem que possa dar forma à integração entre imagem e texto como um sistema semiótico a fim de se estabelecer as dinâmicas de interação entre eles na construção dos significados em seus contextos sociais.

A seguir veremos como conceitos discutidos até aqui evoluem para a concepção de metalinguagens que consigam orquestrar as realizações de sentidos entre os modos texto escrito e imagem estática. Discutiremos como os autores Royce (1998) e Martinec e Salway (2005) desenvolvem estudos na perspectiva da construção de análise das imagens em relação aos textos verbais através da concepção de que existe uma sinergia entre os dois modos. Essa sinergia constrói significados diferentes dos construídos através de seus usos em isolamento. Veremos também que desde a década de setenta se tenta construir taxonomias que deem conta das funções que as imagens desempenham junto ao texto escrito e quais taxonomias das funções das imagens em relação utilizaremos em nossas análises. Por fim, afinaremos os conceitos discutidos neste capítulo e no capítulo um de forma a determinarmos os parâmetros de nossas análises.

3 INTERAÇÕES IMAGEM – TEXTO E FUNÇÕES DIDÁTICAS DAS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS.

Vimos no capítulo anterior que a GSF opera a partir de quatro princípios básicos: a linguagem é *funcional*, na perspectiva do que pode fazer e de como pode ser usada; é *semântica*, no sentido de que é utilizada para construir significados; é *contextual*, pois o contexto social e cultural no qual a comunicação ocorre é influenciado pelos significados comunicados; e é *semiótica*, no sentido de que é um processo de construção de significados que envolve fazer seleções de um conjunto de opções. Vimos também como a hipótese metafuncional pode ser aplicada ao texto escrito e à imagem estática por meio da descrição dos elementos que se escolhe para construir os significados no nível da metafunção ideacional/representacional.

Neste capítulo, vamos dar um passo à frente, pois a teoria linguística apresentada pela GSF (HALLIDAY, 2004) e adaptada para as imagens pela GDV (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006), embora seja o sustentáculo, e por isso imprescindível para se entender todas as teorias sobre as relações imagem-texto, ela não dá conta completamente do que queremos explorar – a área de complementariedade entre os modos texto escrito e imagem. A GSF e a GDV dão conta somente de cada modo isolado e não dos sentidos construídos por meio da cooperação entre eles.

3.1 AS RELAÇÕES IMAGEM-TEXTO E AS FUNÇÕES DAS IMAGENS

Os estudos que investigam as áreas intersemióticas são escassos e a exploração da coarticulação entre texto e imagem e as práticas de letramento desses dois modos em integração ainda estão em seus primórdios. Contudo, já existem autores que procuram explorar, por meio dos conceitos levantados pela LSF, como essas inter-relações se processam na construção dos sentidos. Todas as proposições teóricas desses estudos partem da premissa de que os três tipos de significados (ideacional/representacional, interpessoal/interacional e textual/composicional) estão sempre sendo expressos simultaneamente em todos os modos semióticos. A hipótese metafuncional de Halliday (2004) pode ser estendida para além do domínio linguístico, fornecendo, assim, a base descritiva para todas as práticas de construção de significado.

A Teoria Sistêmico-Funcional fornece uma estrutura que se baseia na semiótica social para a análise de textos multimodais fundamentada na ideia de que o significado depende do contexto e uma abordagem abrangente do que constitui um texto. Isto significa que as

análises dos modos texto escrito e imagem podem ser articuladas em termos da contribuição de cada um para a construção dos diferentes tipos de significados. A premissa básica é que o significado de um texto multimodal é realizado através da seleção de opções semióticas potenciais em todos os modos semióticos presentes no texto.

Discutiremos dois estudos que relacionam e utilizam premissas da GSF e da GDV (destacadas no primeiro parágrafo deste capítulo) para construir uma metalinguagem que dê conta de explorar a complementariedade intersemiótica entre os modos. Utilizamos em nossas análises alguns dos elementos desses estudos, portanto, neste capítulo apresentamos em linhas gerais esses modelos teóricos de análise.

O primeiro estudo que analisamos é o de Royce (1998). Nesse estudo o que nos interessa são as noções de *sinergia* e de *complementariedade intersemiótica*, e, como estamos nos limitando a investigação por meio dos conteúdos ideacionais/representacionais, discorreremos especialmente a respeito desse tipo de sentido. O segundo estudo é o de Martinec e Salway (2005). Nesse estudo, os autores correlacionam a imagem e o texto escrito por meio de suas relações de status e de suas relações lógico semânticas, ambas são importantes para nossas análises, pois elas explicitam como se dá a interseção entre os elementos do texto e da imagem.

3.2 SINERGIA E COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA – OS ESTUDOS DE TERRY D. ROYCE

Nos estudos sobre a interpretação entre modos semióticos, existem dois conceitos fundamentais para que articulação entre os significados seja possível. O primeiro é o conceito de sinergia. Segundo o dicionário⁹³, “sinergia é a ação conjunta de coisas, pessoas ou organizações, com vista a obter um resultado superior ao obtido isoladamente por cada uma das partes”. Os modos semióticos contidos em um texto multimodal têm uma relação sinérgica na qual o efeito total depende não só da união do texto e da imagem, mas também das interações percebidas e das transações que acontecem entre os dois modos. Vamos nos concentrar na dinâmica fenomenológica dessa integração sinérgica.

O segundo conceito é o da *complementariedade intersemiótica*. De acordo com Royce (1998a), os modos texto escrito e imagem estática se complementam semanticamente para produzir um fenômeno textual singular. A premissa da complementariedade intersemiótica

⁹³ Extraído de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sinergia>. Acesso em 28 de mar de 2016.

é que as formas por meio das quais as pessoas se comunicam tanto usando textos escritos como usando imagens são o resultado das escolhas que fizeram a partir de cada sistema semiótico particular. Dessa forma, em um texto multimodal, se um dos modos for removido, pode-se até ainda produzir um texto coerente, mas diferente daquele obtido na combinação dos modos.

Segundo Royce (1998), a complementariedade intersemiótica ocorre quando pelo menos uma das dimensões de sentido (metafunções) se complementa entre os modos, assim é preciso que pelo menos uma das relações de sentido descritas a seguir estejam presente entre os modos para que a complementariedade intersemiótica se verifique:

1. Os sentidos ideacionais/representacionais em ambos os modos se relacionam léxico-gramaticalmente através de relações intersemióticas de repetição, sinonímia, antonímia, hipo-nímia e colocação.
2. Os sentidos interpessoais/interativos em ambos os modos se relacionam por meio de reforço do modo e através de congruência atitudinal intersemiótica⁹⁴ e relações de dissonância atitudinal.
3. Os sentidos textuais/composicionais são integrados por relações de valor da informação, saliência, enquadramento visual, sinônimos visuais e fios condutores da leitura (Reading paths)⁹⁵.

Para Royce (1998) a articulação entre os modos se dá por meio da hipótese metafuncional e os sentidos de cada metafunção são orquestrados a partir dos recursos semióticos que cada modo oferece para construir seus sentidos intersemióticos. Para nosso estudo, estamos interessadas em como essa complementariedade intersemiótica se dá por meio da projeção dos sentidos ideacionais/representacionais (sentidos experiencial e lógico) nas CMIs que iremos analisar. Assim, tratamos unicamente dos sentidos ideacionais/representacionais. Incluímos algumas perguntas para facilitar a identificação da complementariedade intersemiótica que se processa por meio desses sentidos.

⁹⁴ A congruência atitudinal é quando ambos os modos reforçam a forma como cada um se relaciona com o leitor/observador. A dissonância atitudinal é quando cada modo interpela o leitor/observador de forma oposta.

⁹⁵ O termo ‘caminho de leitura’ (Reading path) foi cunhado por Kress e van Leeuwen (1996) e trata-se do estabelecimento de uma ordem de leitura que organiza os elementos que compõem o texto. No texto verbal ‘há um caminho de leitura definido pela ordem das palavras. Se formos contra essa ordem é possível que os significados não sejam reconstruídos pelo leitor da forma pretendida pelo escritor.

**Quadro 1 – Complementariedade intersemiótica dos sentidos
ideacionais/representacionais**

METAFUNÇÃO	SENTIDOS VISUAIS	COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA	SENTIDOS VERBAIS
IDEACIONAL REPRESENTACIONAL	<p>Variações ocorrem de acordo com o código de orientação. No código naturalístico podemos perceber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos participantes representados. – Quem são os participantes representados? Com quem ou o que eles estão interagindo? Eles estão interagindo (vetores)? • Atividade retratada – Que ação está sendo retratada (eventos, descrições, cenas, estados, tipos de comportamentos (gestos, expressões faciais, posturas, movimentos físicos))? • Circunstância dos meios, acompanhamentos e cenários. - Onde, com quem e em que meios as atividades estão acontecendo (cenários, meios, acompanhamento)? • Atributos dos participantes representados. – Quais são as qualidades e características dos participantes? 	<p>Várias formas léxico-semânticas de relacionar o conteúdo experiencial e lógico, ou o assunto em questão projetado nos modos visual e verbal por meio das relações semióticas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetição – significado experiencial idêntico? • Sinonímia – o mesmo ou similar significado experiencial? • Antonímia - significados experienciais opostos? • Meronímia – há relação entre as partes e o todo de algo? • Hiponímia – há relação entre uma classe geral de alguma coisa e suas subclasses? • Colocação – há expectativa ou alta probabilidade de concorrência de elementos pertencentes a um determinado campo semântico ou área de conhecimento? 	<p>Elementos lexicais que relacionam os significados visuais. Esses elementos surgem de acordo com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A identificação (participantes) – Quem ou o que está envolvido em alguma atividade • Atividade (processos) – que ações, eventos, estados e tipos de comportamento estão sendo descritos? • Circunstancias – onde e com quem, por que meios as atividades estão acontecendo? • Atributos – Quais são as características e qualidades dos participantes?

Fonte: Traduzido e adaptado de Royce (1998b, p. 31).

Essas relações intersemioticas descritas por Royce (1998) para identificação das interseções entre os elementos verbal e visual dos conteúdos ideacionais/representacionais em uma composição multimodal são, na verdade, uma adaptação das relações gramático-léxico-coesivas de Halliday e Hasan (1985, p. 82-94) nas quais os elementos componenciais⁹⁶ criam a coesão entre as mensagens expressas por cada modo.

Essas relações são chamadas de *coesão componencial* ou *relações de sentido* (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 92) e podem se dar por meio da *repetição*, *sinonímia da antonímia*, *da hiponímia*, *da meronímia* e *da colocação*. Essas relações de sentido que se dão na análise da linguagem verbal são ampliadas e adaptadas para explicitar as relações entre o texto escrito e a imagem.

Mostramos, a seguir, exemplos de como essa coesão componencial se dá por meio dos elementos coesivos no nível das CMs. Na Figura 18, por exemplo, os dois modos, imagem e texto escrito, representam o mesmo conteúdo ideacional/representacional experiencial. O conteúdo verbal, Xuxa Meneghel, é o mesmo da imagem. Nesse caso, os modos se relacionam

⁹⁶ Componencial por serem os componentes de uma mensagem.

por meio da repetição, que é elemento coesivo responsável pela relação estabelecida entre a imagem e o texto.

Figura 18 – Relação de Repetição



Fonte: Extraída do site Mensagem com Amor⁹⁷

No caso da Sinonímia de conteúdos ideacionais/representacionais os componentes apresentados nos dois modos são similares e muitas vezes podem ser utilizados indiferentemente. Na Figura 19, o conteúdo expresso pela imagem é sinônimo do conteúdo expresso pelo texto escrito.

Figura 19 – Relação de Sinonímia



A Presidenta do Brasil

Fonte: Extraída do site do Palácio do Planalto⁹⁸

⁹⁷ Endereço eletrônico do site: <http://www.mensagenscomamor.com/biografia-xuxa-meneghel>. Acesso em 1 abr. 2016.

⁹⁸ Endereço eletrônico do site: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/presidenta/foto-oficial>. Acesso em 1 abr. 2016.

Quando os conteúdos do texto escrito e da imagem têm significados opostos caracteriza-se a antonímia. Na Figura 20, o texto exprime conteúdo que é antônimo do conteúdo expresso pela imagem, principalmente com relação às palavras *tolerance* e *respect*.

Figura 20 – Relação de Antonímia



Fonte: Extraída do site LH4.GGPTH⁹⁹

Quando o conteúdo de um modo representa uma classe geral (a palavra animal, no modo texto escrito) e o conteúdo do outro modo representa uma subclasse dessa classe geral (uma imagem de um cachorro, no modo imagem estática) caracteriza-se a hiponímia. Já a meronímia caracteriza-se pela presença de um elemento completo em um modo (como a palavra carro no modo texto escrito) e suas partes expressos em outro modo (imagens de pneus, estofados, aros dentre outros, no modo imagem estática). Por fim, a colocação ocorre quando existe uma probabilidade gerada pelos contextos de situação e cultura de que determinados itens apareçam por estarem relacionados a um campo ou área semântica. Na Figura 21, o texto ‘Gardening’ (Jardinagem) gera a probabilidade de esperamos que na imagem apareçam elementos como algum tipo de flor ou planta, algum instrumento de jardinagem ou alguma ação relacionada à jardinagem sendo executada como a retirada ervas daninhas ou plantas sendo aguadas.

⁹⁹ Endereço eletrônico do site: [//lh4.ggpht.com/_RVIV0isznO4/TZiORv6pjSI/AAAAAAAAADU/bBKQUBIn44w/s1600-h/image%5B3%5D.png](http://lh4.ggpht.com/_RVIV0isznO4/TZiORv6pjSI/AAAAAAAAADU/bBKQUBIn44w/s1600-h/image%5B3%5D.png). Tradução do conteúdo verbal: “Talvez agora vocês aprendam tolerância e respeito pela visão dos outros.” Acesso em 12 mar. 2016.

Figura 21 – Relação de Colocação



Fonte: Extraída do site Shutterstock ¹⁰⁰

Segundo Royce (1998) é por meio desses elementos da coesão componencial que se constrói a relação sinérgica existente entre os modos texto escrito e imagem estática. É justamente nessa sinergia caracterizadora da complementariedade intersemiótica que estamos interessadas em explorar. Dessa forma, consideramos para análise das funções somente as CMIs cujos modos cooperam entre si através das metafunções para a construção de sentidos maiores que a soma de dois modos. Isso significa que as CMIs cujos modos somente ocorrem em proximidade como a CMI inserida na Figura 22 não serão alvo de análise.

Figura 22 – Ocorrência simultânea de modos semióticos



Good Luck!

Fonte: Extraída da Plataforma Solar.

Nessa subseção vimos que Royce (1998; 1999; 2002a; 2002b; 2007a; 2007b; 2010) estabelece um arcabouço que permite as primeiras formulações a respeito dos mecanismos intersemióticos por meio das quais os conteúdos semânticos expressos em modos diversos podem se relacionar. Outros dois autores também fizeram estudos na tentativa de estabelecer as relações por meio das quais os textos e as imagens constroem sentido. Todas essas tentativas

¹⁰⁰ Endereço eletrônico do site://www.shutterstock.com/s/rose+plant/search.html. Acesso em 1 abr. 2016.

de construção de uma metalinguagem que seja capaz de expressar as relações imagem texto partem da construção de sentidos ideacionais/representacionais.

3.3. RELAÇÕES DE STATUS E LÓGICO-SEMÂNTICAS DE MARTINEC E SALWAY

Martinec e Salway (2005), também inspirados nas metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), desenvolveram um sistema de relações semânticas que podem ocorrer entre texto e imagem e se classificam em dois tipos: de *status* e *lógico-semânticas*. Assim como Royce (1998), Martinec e Salway (2005) afirmam que as combinações imagem - texto podem ser descritas por uma seleção de escolhas semântico-funcionais e os mesmos apresentam um sistema de relações semânticas entre os modos visual e verbal de forma a especificar as suas possíveis realizações.

3.3.1 Relações de status

Segundo Martinec e Salway (2005), assim como as relações entre as orações em períodos formados por coordenação e subordinação¹⁰¹, as relações entre a imagem e o texto escrito também podem ser consideradas como *iguais* ou *desiguais*. As relações de igualdade entre texto e imagem podem ser expressas de duas formas: eles podem ser *independentes* ou *complementares*.

O texto e a imagem são considerados independentes quando são apresentados em uma mesma CM, mas um não modifica o outro. Quando o texto e a imagem são independentes, eles não se combinam para formar um sintagma¹⁰² composicional maior. A informação que eles fornecem existe em paralelo – cada um forma seus próprios processos. Por outro lado, quando a relação de status entre uma imagem e um texto é considerada complementar, eles se combinam para formar parte de um sintagma maior. Isso significa que desempenham o papel de participantes num tipo de processo maior que eles mesmos, mas um não modifica o outro. Tanto nas relações de status independente quanto complementar uma imagem inteira se relaciona a um texto inteiro.

Em contraste, quando o status das relações entre o texto e a imagem são consideradas *desiguais* um modifica o outro. O elemento modificador é considerado

¹⁰¹ Conferir exemplos de sentenças formadas por subordinação na página 72 deste estudo.

¹⁰² Entendemos sintagma como um conjunto de elementos que constituem uma unidade significativa, mantendo entre si relações de dependência e de ordem.

dependente do elemento modificado, ou seja, um elemento é subordinado a outro. Nesses casos, a imagem está relacionada com apenas uma parte do texto, ou o texto com apenas parte da imagem. Os processos por meio dos quais se dão essas relações são estabelecidos pelo que o autor chama de *coesão componencial*. A mesma coesão apontada por Royce (1998) como construtora de relações entre os conteúdos ideacionais/representacionais que vimos na seção anterior.

O termo coesão componencial embora mencionado por Royce (1998) foi cunhado por Martinec (1998). Segundo o autor, “embora os princípios gerais desse tipo de coesão funcionem da mesma forma na ação e na linguagem verbal, as relações que se obtêm não serão entre itens lexicais, mas entre componentes.” (MARTINEC, 1998, p. 162).¹⁰³ Por essa afirmação entendemos que os mesmos mecanismos que envolvem a repetição de uma unidade lexical ou a sua substituição por outras unidades lexicais que com ela mantêm relações semânticas de natureza hierárquica (*hiponímia, hiperonímia*), de inclusão (*holonímia, meronímia*) ou não hierárquica (*sinonímia, antonímia*), também podem ocorrer entre componentes de uma CM. Se nos reportamos novamente ao Quadro 1 (p.80), observaremos que Royce (1998) destacou esses elementos da coesão como a forma de verificar a complementariedade intersemiótica dos sentidos ideacionais/representacionais.

Resumindo, as relações de status entre os elementos se dão entre o texto inteiro e a imagem inteira, ou entre a imagem inteira e parte do texto, ou ainda entre o texto inteiro e parte da imagem. Para os autores, a noção de texto vai desde uma palavra até uma unidade textual maior como um parágrafo, mas eles alertam que é possível que uma imagem se relacione com fragmentos textuais maiores. Por exemplo, se todas as sentenças independentes de um parágrafo estão relacionadas com uma imagem, pode-se dizer que a imagem se relaciona com o texto inteiro. Se algumas sentenças não se relacionam com a imagem, pode-se dizer que a imagem se relaciona com parte do texto.

3.3.2 Relações lógico-semânticas

Para a construção de seu segundo subsistema de relações, Martinec e Salway (2005) utilizaram os dois tipos de relações lógico-semânticas de *projeção e expansão*¹⁰⁴, utilizadas por

¹⁰³ “Although the general principles of this kind of cohesion work the same in action as they do in language, the relations obtain between what will be called components rather than lexical items.”

¹⁰⁴ Conferir páginas 72-73 deste trabalho.

Halliday (2004) na análise linguística, para dar forma ao sistema de relações lógico-semânticas entre os modos.

3.3.2.1 Projeção

A projeção lida com eventos que já foram apresentados. É, portanto, útil nos casos em que o conteúdo já foi apresentado pelo texto ou pela imagem e é reapresentado no outro modo. Os exemplos mais comuns dessa relação de representação são os diagramas, como, por exemplo, o que construímos para sintetizar parte das ideias do texto que estamos escrevendo agora (ver figura 28, p.90).

A projeção é sub-classificada em dois tipos: *locução e ideia*. Uma locução é uma projeção do texto, geralmente por um processo verbal. Na Figura 23, o que é visto no primeiro quadrinho é reapresentado textualmente no segundo.

Uma ideia é a projeção de sentido de um processo mental. Nas tirinhas em quadrinhos a diferença é facilmente perceptível se observarmos que as locuções aparecem em balões de fala e as ideias em balões de pensamento. Na Figura 24, o processo mental é expresso no segundo e no terceiro quadrinhos.

Figura 23 - Relação de Projeção (locução)



Fonte: Extraída do site *Monalisa de Pijamas*¹⁰⁵

¹⁰⁵ Endereço eletrônico do site: <http://www.monalisadepijamas.com.br/wp-content/uploads/2009/11/11pimenta.jpg>. Acesso em 26 mar. 2016.

Figura 24 – Relação de projeção (ideia)



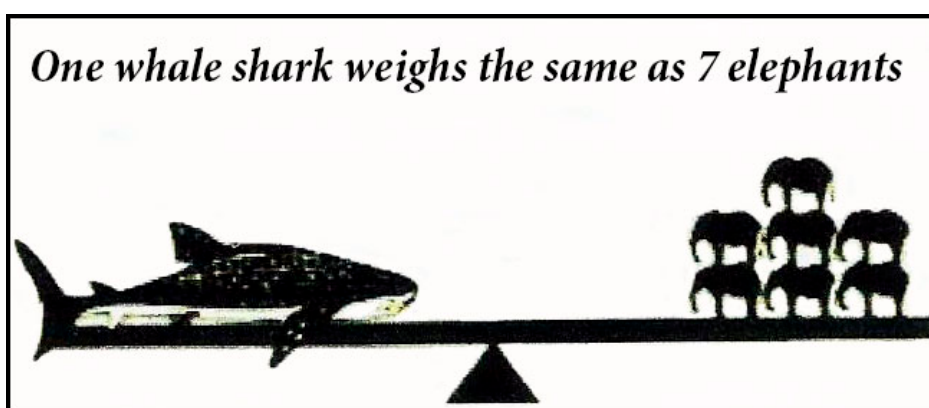
Fonte: Extraída dos site Bernabauer¹⁰⁶

3.3.2.2 Expansão

As relações lógico-semânticas de expansão se subdividem em três tipos – *elaboração*, *extensão* e *aprimoramento*.

Martinec e Salway (2005) identificaram dois tipos de *elaboração*: a *exposição* e a *exemplificação*. Na *exposição* a imagem e o texto possuem o mesmo nível de generalidade. Na Figura 25, a imagem é tão geral quanto o texto. A imagem expõe exatamente a mesma quantidade de informações que o texto: um tubarão baleia pesa o mesmo que sete elefantes.

Figura 25 – Relação de Elaboração (exposição), imagem tão geral quanto o texto

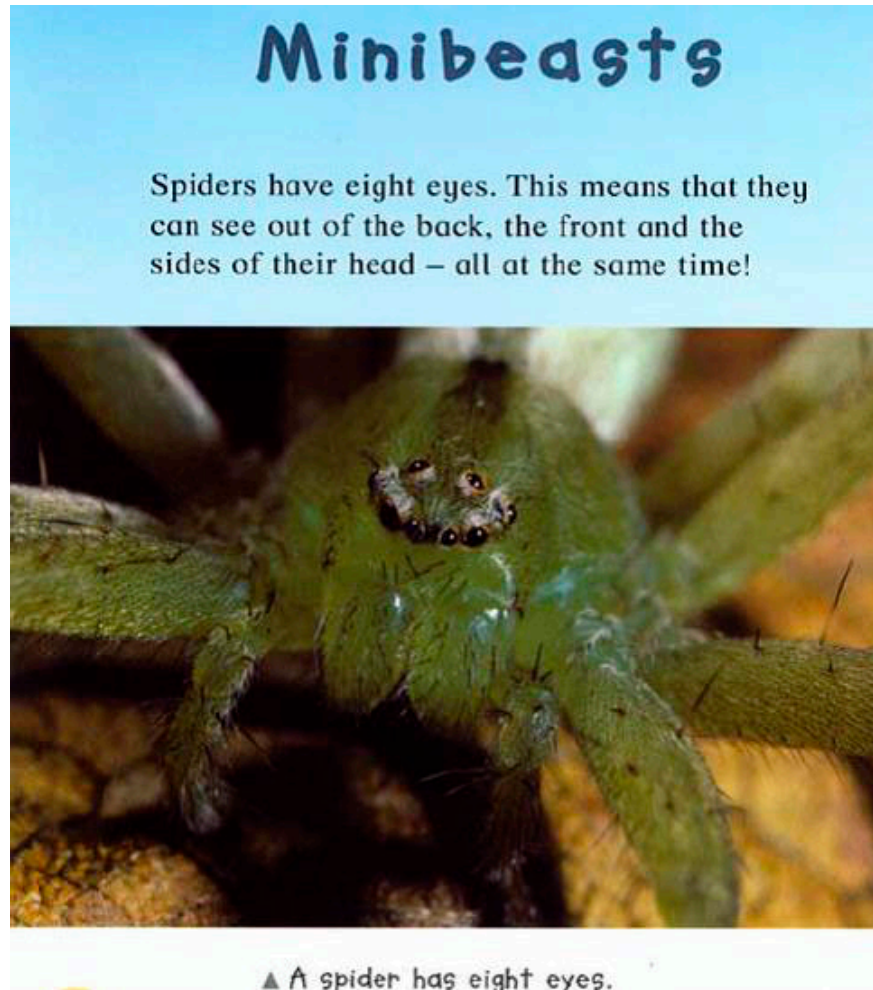


Fonte: Extraída e adaptada de Unsworth e Daly (2011, p. 65)

¹⁰⁶ Endereço eletrônico do site: <https://www.bernabauer.com/tirinhas-de-historias-em-quadrinhos-no-seu-desktop/>. Acesso em 26 mar. 2016.

Na *exemplificação* o nível de generalidade é diferente, pode-se encontrar o texto mais geral que a imagem ou o inverso. No caso da Figura 26, a imagem exemplifica um tipo de aranha de oito olhos da qual trata o texto, sendo assim o texto mais geral que a imagem.

Figura 26 – Relação de Exemplificação – Texto mais geral que a imagem



Fonte: Extraída de Unsworth (2006a, p. 1183)

A *extensão* é a relação entre texto imagem em que um dos dois modos acrescenta uma nova informação, ou seja, uma informação que vá além do que está expresso no outro modo. Na Figura 27, por exemplo, a imagem acrescenta uma nova informação ao texto, a informação de que *os fortes têm é jacaré*.

Figura 27 – Relação de Extensão

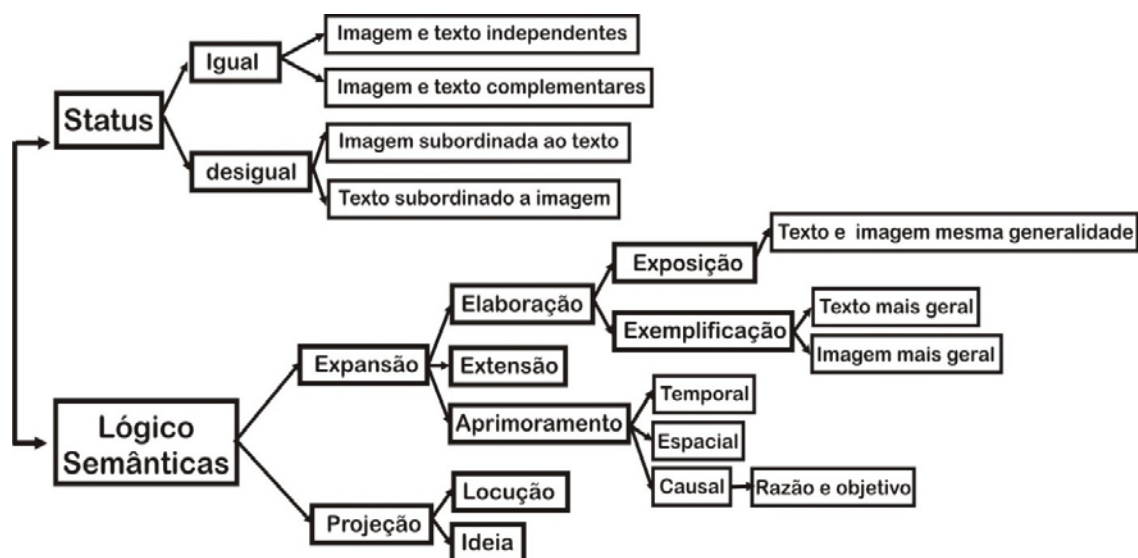


Fonte: extraída do site Tudo Engraçado para a Galera¹⁰⁷

A relação de *aprimoramento*, por sua vez, se dá quando um modo qualifica o outro circunstancialmente em termos de tempo, lugar, razão ou propósito. Na mesma Figura 27, o texto *aprimora* o sentido da imagem circunstanciando-a em lugar: Goiás. Dessa forma, na Figura 27 observamos relações de expansão tanto através de extensão quanto de aprimoramento. A Figura 28 apresenta o quadro geral do sistema de relações de status e relações lógico-semânticas das interações entre os textos e as imagens proposto pelos autores.

¹⁰⁷ Endereço eletrônico do site: <http://tudoengradoparagalera.blogspot.com.br/>. Acesso em 28 mar. 2016.

Figura 28 – Resumo das relações de status e lógico-semânticas imagem-texto – Martinec e Salway(2005)



Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de *Martinec e Salway (2005, p. 358)*.

Esse modelo teórico de relação imagem-texto de Martinec e Salway (2005) tem como base a premissa de que, ao elaborarmos uma composição multimodal, criamos laços semânticos entre os elementos linguísticos e visuais desta composição. O modelo é derivado dos conceitos da LSF e da GDV, discutidos no capítulo um deste trabalho e será o modelo utilizado para inter-relacionar os elementos presentes nas ocorrências imagem-texto inseridas no material. Nos Quadros 2, 3 e 4, a seguir, apresentamos resumidamente os elementos que caracterizam as relações imagem texto de Martinec e Salway (2005).

Quadro-2 – Relação de Status de Igualdade e Desigualdade¹⁰⁸

Independência	Complementaridade	Subordinação da imagem ao texto	Subordinação do texto à imagem
<ul style="list-style-type: none"> • Independência ente texto e imagem ocorre quando os dois “estão juntos em pé de igualdade e não há sinais de um modificando o outro.” (MARTINEC e SALWAY, 2005, p.343) • Texto e imagem não se combinam para fazer parte de um grande sintagma. • Os dois elementos realizam seus próprios processos sem implicar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • A complementariedade ocorre quando “uma imagem e um texto estão juntos em um estado de igualdade e um modifica o outro.” (p.343) • Há uma combinação de texto e imagem para formar parte desse grande sintagma. • Os processos ocorrem por combinação entre texto e imagem. • Imagem e texto se modificam mutuamente. • A imagem toda se refere/se relaciona ao texto todo. • O texto todo se refere/se relaciona a imagem toda. • Imagem e textos e complementam. Cada uma o seu modo e conforme sua lógica modal. 	<ul style="list-style-type: none"> • “A imagem está relacionada a apenas uma parte do texto.” (MARTINEC e SALWAY, 2005, p.344) • É o texto que tem a primazia sobre a imagem. Em outras palavras, o leitor necessita ir a determinada parte do texto para compreender a imagem. • O uso do texto para que a imagem seja compreensível é o que revela a subordinação desta última ao texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • O texto relaciona-se a apenas uma parte da imagem. • “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) • Há elementos referenciais no texto que dirigem o leitor a uma parte da imagem, daí a subordinação do texto a ela. • O texto relaciona-se, refere-se apenas a uma parte da imagem • O texto precisa da imagem para ter algum de seus significados compreendidos.

Fonte: Elaborado por Hiran Nogueira Moreira.¹⁰⁹

¹⁰⁸ As citações feitas nos quadros 2, 3 e 4 foram extraídas e traduzidas de Martinec e Salway (2005) e as indicações de páginas encontram-se entre parênteses após cada citação.

¹⁰⁹ (NOGUEIRA, 2016)

Quadro 3 – Relações Lógico-Semânticas de Expansão

<p>Expansão Elaboração EXPOSIÇÃO</p>	<p>Expansão Elaboração EXEMPLIFICAÇÃO</p>	<p>Expansão EXTENSÃO</p>	<p>Expansão AMPLIAÇÃO Tempo/Espaço/Objetivo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Quando o nível de generalidade entre imagem e texto é o mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando o nível de generalidade entre imagem e texto é diferente. • Texto + geral que imagem. Ou • Imagem + geral que texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É uma relação entre uma imagem e um texto na qual um modo adiciona uma informação nova ao outro e essa informação é relacionada a ambos.” (p.350). • A imagem/texto acrescenta dados que não estão no texto/imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se da qualificação circunstancial entre imagem e texto em termos de <i>tempo</i>, <i>espaço</i> ou <i>finalidade</i>. • “Para um texto ser considerado uma ampliação de uma imagem ou vice-versa, tem que estar relacionado como seu conteúdo ideacional.” (p.351) • Ampliação (Tempo) – Situa a imagem/texto no tempo através uma referência ao século, ano, mês, etc. • Ampliação (espaço) – Situa a imagem/texto no espaço através de uma referência a lugares. • Ampliação (objetivo) – Situa a imagem/texto em termos de relação de causa.

Fonte: Elaborado por Hiran Nogueira Moreira.¹¹⁰

¹¹⁰ (NOGUEIRA, 2016)

Quadro 4 – Relações Lógico-Semânticas de Projeção

Projeção/LOCUÇÃO / IDEIA
<ul style="list-style-type: none"> • 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 representado pela imagem. Se o conteúdo já foi representado pela imagem, cabe ao texto representá-lo. • “Aparecem principalmente em dois contextos de relação imagem-texto: histórias em quadrinhos e combinações de texto e diagramas, tais como aqueles encontrados nos livros didáticos e científicos e em publicações similares.” (p.352) • A imagem representa visualmente o texto ou o texto representa verbalmente a imagem. • A imagem projeta o texto e vice-versa. <p>Locução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Locução é quando uma formulação exata é citada tal como ela é. • “Locuções são colocada sem balões de fala.” (p.352). <p>Ideia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção é quando um significado aproximado é relatado. • “Ideias são colocadas em balões de pensamento.” (p.352).

Fonte: Elaborado Hiran Nogueira Moreira¹¹¹.

¹¹¹ (NOGUEIRA, 2016)

Com as descrições das relações imagem-texto da imagem de Royce (2007) e Martinec e Salway (2005), percebemos que essas relações podem ser estudadas a partir da contribuição relativa de cada modo para a construção de sentido no texto. De uma maneira geral, as relações visuais e verbais em textos multimodais são exploradas principalmente a partir de duas perspectivas:

(1) as *relações intersemióticas*, por meio das quais se examina a forma como os elementos texto e imagem complementam um ao outro para formar um texto único e coeso, identificando elementos de coesão existentes entre os modos. Esse é o caso dos estudos de Royce (2007) nos quais ele examina a conexão visual e verbal através das categorias de coesão lexical desenvolvidos por Halliday e Hasan (1985).

(2) as *relações lógico-semânticas* são derivadas das relações existentes entre as sentenças (HALLIDAY, 2004) e utilizadas para interpretar a relação lógica entre imagem e texto através de unidades sintagmáticas estruturais. As relações lógicas-semânticas não se limitam às relações entre as sentenças na linguagem verbal e podem ser responsáveis pelas relações que se constroem entre os diferentes modos semióticos.

Escolhemos os modelos teóricos de Royce (2006) e de Martinec e Salway (2005) por estes modelos nos parecerem dar conta do tipo de análise que pretendemos fazer do material didático durante a fase de levantamento. Eles dão conta principalmente no âmbito da dimensão dos sentidos ideacionais/representacionais (experienciais e lógicos). As demais dimensões de sentido ou metafunções (interpessoal/interativas e textual/composicional) somente sofrerão referência caso haja necessidade de explicitar algum aspecto mais relevante que surja ao longo das análises. Consideramos também nas nossas análises os conceitos de situação e cultura, de multimodalidade e de multiletramentos na medida em que esses conceitos sejam requeridos para enriquecer as análises tanto das CMI's quanto dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Antes de passarmos às análises do material, precisamos, ainda discutir dois elementos relevantes para que estas sejam as mais significativas possível – as funções das imagens em materiais didáticos e as estratégias de leitura de textos multimodais.

3.4. AS FUNÇÕES DAS IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Nos materiais didáticos de ensino de língua inglesa as imagens vêm sendo mais e mais utilizadas desde a década de setenta com o advento do método audiovisual e, depois, com a disseminação da abordagem comunicativa nas décadas seguintes. As imagens vêm sendo

utilizadas com diversos fins didáticos como, por exemplo, para introduzir novas formas lexicais, para explicar conceitos abstratos, para complementar a compreensão de uma determinada situação, dentre outros usos.

Contudo, embora as imagens em interação com outros modos semióticos tenham invadido nossas vidas na sociedade pós-moderna e, conseqüentemente, as escolas, os estudos sobre suas funções em interação com textos verbais não são tão recentes. Os primeiros estudos datam do começo do século passado. Em 1908, William Henry Winch, um dos pioneiros no desenvolvimento de estudos experimentais na área de educação já questionava, por meio de experimentos científicos cujos resultados publicou em seu artigo *On The Function of Images* (WINCH, 1908), as possíveis funções que as imagens poderiam ter em nossos processos mentais. Àquela época os estudos sobre as imagens se concentravam no campo da psicologia e não eram diretamente associados ao ensino.

Somente nas décadas de setenta e oitenta (ANDERSON; HILDE, 1971; ANDRE; SOLA, 1976; LEVIN, 1981; STEIN, 1987), ainda no campo da psicologia, é que, através de estudos experimentais, começaram a florescer pesquisas que buscavam explicar as associações feitas entre as imagens mentais e o aprendizado. Somente a partir do final da década de oitenta, os experimentos saíram do campo exclusivo da psicologia e começaram as pesquisas na área de educação (ASTORGA, 1999; LEMKE, 1998a;1998b; MANDL; LEVIN, 1989; PEECK, 1993). É justamente esse período em que as investigações sobre essas semioses saíram do campo unicamente da psicologia e adentraram os campos da linguística e da educação que nos interessa.

A grande maioria desses estudos sobre as funções das imagens na linguística e na educação tem corroborado a afirmação de que textos verbais cuidadosamente construídos em consonância com imagens tendem a melhorar o desempenho em diversos processos cognitivos relativos ao aprendizado. A premissa que reforça essa afirmação é a teoria da codificação dupla (PAIVIO, 1971). O pressuposto central dessa teoria é que os seres humanos possuem dois canais separados para o processamento das informações verbais e visuais. As imagens são processadas pelo canal visual/pictorial e as palavras pelo canal auditivo/verbal. Assim, se a cognição envolve dois subsistemas, os fundamentos teóricos do texto multimodal tiram vantagem da nossa capacidade máxima de cognição por operar pelos dois sistemas. De acordo com Royce (2007b), se explorarmos os dois sistemas que compõem a nossa cognição, obteremos vantagens quantitativas e qualitativas. Quantitativas no sentido de que mais material pode ser apresentado por dois canais ao invés de um só. Qualitativas no sentido de que a compreensão acontece quando os aprendizes são capazes de construir conexões de significado

entre as representações verbal e pictorial. Assim, investigarmos as funções que as imagens desempenham no aprendizado através de CMI é um fator importante na constituição de futuros materiais que estejam em maior consonância com as formas que nos comunicamos na atualidade.

Marsh e White (2003), com o propósito de buscarem essas funções, levaram em consideração uma série de estudos realizados de 1978 até 2001 no sentido de criar um arcabouço que pudesse ser utilizado para identificar as funções das imagens em relação aos textos. Eles elaboraram uma taxonomia extensa dessas funções levando em consideração tanto textos escritos como páginas interativas da Web. O propósito era que essa taxonomia fosse aplicável em todas as áreas e a todo tipo de texto. Dessa forma, escritores e criadores de imagens poderiam usá-la como ferramenta à medida que fossem criar seus textos visuais e escritos. Contudo, por tratar-se de uma taxonomia muito abrangente, em que diversos tipos de texto são considerados em inúmeros contextos de aplicação, optamos por não a utilizar, uma vez que seu desenho não foi projetado para CM que tivessem o propósito de ensinar. Assim, detectarmos as funções das imagens por meio de uma taxonomia tão extensa não seria o caminho mais apropriado.¹¹²

Procuramos então por uma taxonomia que fosse mais direcionada a CMs que tivessem a intenção de ensinar algo, ou seja, composições multimodais instrucionais. Nesse sentido, Carney e Levin (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981; LEVIN; LESGOLD, 1978), desenvolveram alguns estudos explorando a função que as imagens podem ter associados ao texto verbal de forma a fomentar o aprendizado e construíram uma taxonomia dessas relações. Levin (1981) identificou algumas funções que as imagens podem desempenhar ao se relacionarem com textos verbais e, **por meio** através de experimentos, determinou seus potenciais para a promoção do aprendizado. Algumas dessas funções foram caracterizadas como tendo pouco ou nenhum impacto no aprendizado. Ver Quadro 5.

Quadro 5 – Funções das imagens com pouco ou nenhum impacto no aprendizado

Função decorativa	As imagens melhoram a atratividade do texto – simplesmente decoram a página, tendo pouca ou nenhuma relação com o texto. Elas simplesmente melhoram a atratividade do texto. Esse tipo de imagem não fomenta o aprendizado. (Ex.: uma imagem de um pinheiro ao lado da descrição de trilha)
Função reiteracional	As imagens repetem o que está no texto verbal, provendo uma exposição adicional ao conteúdo do texto e oferecendo uma segunda visão das informações que já se encontram no texto. Essas imagens contribuem muito pouco para o aprendizado.

Fonte: extraído, traduzido e adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981).

¹¹² Caso o leitor tenha interesse em consultar essa taxonomia conferir (MARSH; WHITE, 2003)

As quatro funções finais da taxonomia de Levin (1981), nos dão a descrição de que tipos de imagens podem contribuir de fato para o aprendizado, no caso específico de nossa pesquisa, utilizamos essas categorias para analisar não somente a imagem, mas as funções das CMIs em relação aos Textos Instrucionais¹¹³ (doravante TINS).

Quadro 6 – Funções das imagens com impacto moderado a substancial no aprendizado

Função representacional	As imagens espelham parte ou todo o conteúdo do texto. Contudo, o conteúdo apresentado na imagem é diferente do que é apresentado através do texto verbal. As imagens tornam o texto mais específico, criando um traço de memória e permitindo uma associação mais forte com as informações contidas no texto. É o tipo mais comum de uso das imagens. (Ex.: uma imagem que retrate fielmente uma cena descrita em um livro de Harry Potter). Esse tipo de imagem contribui moderadamente para o aprendizado
Função organizacional	As imagens fornecem uma estrutura útil para o conteúdo do texto. A imagem torna a informação textual mais clara e organizada, mais integrada. (Ex.: um mapa ilustrado de uma trilha). Esse tipo de imagem contribui de forma moderada a substancial para o aprendizado.
Função interpretativa	As imagens ajudam a esclarecer um texto mais complexo. Esse tipo de imagem ajuda o aluno a aprender conceitos mais abstratos. (Ex.: uma imagem do sistema arterial mostrando como funciona a pressão em nossas veias). Esse tipo de imagem contribui de forma moderada a substancial para o aprendizado
Função transformacional	As imagens tornam a informação do texto mais memorizável, mais mnemônica. Esse tipo de imagem fornecem relações concretas entre a informação textual e a verbal. (Ex.: em uma passagem em um livro de história que contenha muitas datas, nomes, sequência de eventos, o uso da imagem pode facilitar a memorização das informações). Esse tipo de imagem contribui de forma substancial para o aprendizado.

Fonte: extraído, traduzido e adaptado de (CARNEY; LEVIN, 2002; LEVIN, 1981)

Carney e Levin (2002, p. 9) apresentam alguns ‘mandamentos’ para que as imagens possam servir ao propósito da aprendizagem em uma interação com textos.

1. As imagens devem ser criteriosamente aplicadas ao texto.
2. As imagens devem honrar o texto, ou seja, devem ter alguma correspondência com ele. (Imagens decorativas, por exemplo, não fomentam o aprendizado);
3. As imagens não devem contradizer o texto. Informações conflitantes entre textos e imagens causam confusão e prejudicam o aprendizado;
4. Se o texto é altamente memorizável não há necessidade de adicionar fotos ou imagens;
5. As imagens devem ser de boa qualidade;
6. As imagens devem ser selecionadas de forma adequadas. O fomento do aprendizado depende dessa seleção.

¹¹³ O que aqui denominamos de texto instrucional é o texto verbal que tem a intenção de instruir ou ensinar.

Resolvemos utilizar a taxonomia das funções das imagens em relações aos textos verbais (CARNEY; LEVIN, 2002) com o intuito de detectarmos que tipos de imagens estão inclusas nas CMI's e, assim, nossa análise das relações imagem-texto se concentra especificamente em CMI's que promovam, em maior ou menor grau, o aprendizado.

Mais recentemente, Paiva (2010), baseado em vários autores que estudam as imagens em livros didáticos, fez uma classificação das funções das imagens no ensino de língua estrangeira. Segundo ele, as imagens podem ser utilizadas nos materiais didáticos com as seguintes funções:

Quadro 7 – As funções das imagens em materiais de ensino de línguas

FUNÇÃO DIDÁTICA		DESCRIÇÃO
Motivação		Não há objetivo de ensino, mas de diversão, contentamento.
Contornar a limitação na proficiência linguística	<i>Demonstração</i>	Ilustrar, exemplificar elementos isolados como objetos, situações, processos.
	<i>Informações não verbais</i>	Fornecer uma visão geral e detalhes do assunto tratado.
Lembrete		Fornecer subsídios visuais para memorização de elementos da língua.
Pretexto para falar/escrever		Fornecer subsídios visuais para produção verbal.

Fonte: Paiva (2010, p. 56).

Como podemos observar no Quadro 7, as imagens, com exceção da função de fornecer uma visão geral e detalhes do assunto, desempenham somente funções de suporte ao texto verbal. Não que essas funções, associadas ao ensino da língua verbal, não devam ser exploradas, mas, na atualidade, as imagens são utilizadas com uma gama variada de funções e ideologias, como vimos ao longo deste trabalho, e que também precisam ser contempladas nos cursos de formação tanto de falantes como de professores. Como destacam Kirk e Kiekel (2010, p. 365), os elementos visuais não devem ser meras adições ao texto verbal, mas um aspecto importante da construção de significados. Por isso, acredita-se que, embora o uso da imagem tenha se intensificado em todas as áreas de construção do saber humano, isso não significa que seu potencial esteja sendo utilizado de forma adequada em nossas salas de aula. Utilizar uma imagem como recurso didático visual é diferente de ler essa imagem. A leitura envolve as estratégias (que veremos na próxima seção) e essa habilidade de leitura visual só é obtida através do exercício crítico da leitura de modos semióticos diversos.

3.5. NÍVEIS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA DAS CMIS

Com o intuito de conhecermos melhor os prováveis níveis de leitura dos sentidos ideacionais/representacionais que possam surgir durante as análises das composições multimodais e dos questionários dos alunos, buscamos uma categorização desses níveis. Embora nosso intuito não seja determinar ou medir a compreensão leitora dos participantes, consideramos apropriados entendermos pelo menos quais os prováveis níveis de leitura das CMIs para que possamos apreender melhor os relatos de percepção que os participantes fazem de sua própria leitura. Optamos por considerar em nossas análises do material os três níveis de leitura de materiais visuais apontados por Panofsky (1955, p. 26-31).

O primeiro nível de leitura, o *pré-iconográfico*, é o nível *denotativo*. Nesse nível a leitura focaliza-se na interpretação dos significados elementares e naturais. Envolve a identificação dos materiais contidos nas CMIs, como, por exemplo, os objetos conhecidos de nossas experiências diárias. O segundo nível, o *iconográfico*, é *conotativo*. Esse nível focaliza a interpretação dos sentidos tradicionais e secundários. Os observadores precisam ir além do sentido superficial e denotativo e considerar seu conhecimento a respeito do assunto da imagem e suas experiências.

Para ilustrar esses dois primeiros níveis, Royce (2010, p. 56) destaca a imagem de um homem vestido em um casaco branco e com um caderno de anotações na mão. No nível superficial denotativo, poderíamos dizer que é um *homem em um casaco branco*. No nível conotativo, dependendo de quem está interpretando a imagem, pode-se dizer que é um médico, um psicólogo, um cientista, um dentista, um veterinário ou um pesquisador. Essa é uma interpretação mais intertextual, recorre-se ao conhecimento prévio daquele que está interpretando a imagem, que valores ele associa ao gênero masculino, ao casaco branco e ao uso de cadernos de anotações. Trata-se portanto de uma interpretação mais profunda. O terceiro nível, o *iconológico*, focaliza na interpretação dos elementos ideológicos construídos num contexto social, cultural, político e histórico específico.

Acreditamos que esses níveis de leitura estão intimamente relacionados com a leitura multimodal, pois não há como ler a integração entre o texto escrito e a imagem se o leitor/observador não conseguir decifrar os sentidos por trás de ambos os modos. Esses níveis servirão em nossa pesquisa para nos orientar na percepção de como os alunos veem as imagens dentro das composições multimodais. Buscaremos em seus relatos de leitura das CMIs relações entre os elementos que expressam os sentidos ideacionais/representacionais no texto e na imagem na tentativa de identificar a expressão de sentidos intersemióticos que são reconhecidos

pelos alunos. Focalizamos no que os alunos relatam perceber a respeito das escolhas ideacionais/representacionais feitas nos dois modos, ou seja, os mecanismos através dos quais um modo complementa o outro.

Baseado nesses três tipos de significados (pré-iconográfico, iconográfico e iconológico) passíveis de leitura, Liu (2013) discorre a respeito de um conjunto de *estratégias meta-interpretativas* das imagens que os sujeitos letrados multimodalmente precisam ser capazes de desenvolver.

3.5.1 As estratégias meta-interpretativas

Segundo Liu (2013; 2014), os leitores da atualidade devem estar cientes da construção de textos multimodais, ou seja, devem ter em mente que as imagens não ocupam mais um papel secundário e meramente ilustrativo e sim que comunicam sentido, cientes de que, em textos multimodais, os recursos semióticos são diferentes dos textos verbais e, portanto, carregam potenciais diferentes para a construção de sentidos. Modos diferentes evocam respostas diferentes por parte dos leitores. Assim, Liu (2013; 2014), dividiu as estratégias meta-interpretativas do modo semiótico imagem em três tipos: as *perceptuais*, as *analíticas* e as *socioculturais*.

3.5.2 As estratégias perceptuais

Trata-se do que o observador percebe (os elementos visuais e de design – padrão, linha, cor, forma, tipografia, textura). A percepção dos elementos visuais de um texto multimodal é o passo inicial e o primeiro aspecto da compreensão do significado. Possíveis perguntas para desenvolver estratégias perceptuais são:

- Quais elementos estão construindo essa imagem?
- Qual o formato e as cores dominantes?
- Onde o texto está posicionado?
- Que fontes são utilizadas?
- Há elementos que se destacam ou estão fora de lugar?

3.5.3 As estratégias analíticas

As estratégias analíticas são as buscas pelo que cada objeto significa – o que as representações permitem que o observador veja e ainda o que não permite que ele veja. Possíveis perguntas para desenvolver estratégias analíticas são:

- Como os vários elementos estão organizados e coordenados na imagem?
- O que chama primeiro a sua atenção na imagem?
- Por que há certos elementos maiores que outros?
- O que autor da imagem está tentando fazer você olhar?
- Qual as relações entre os textos e as imagens?

Compreender as relações existentes entre os vários elementos e os significados associados a eles em uma determinada cultura é essencial para a interpretação de textos multimodais. Os leitores precisam perceber como os vários elementos que compõem o texto se inter-relacionam e se coordenam para construir os sentidos, se quiserem ir além da percepção literal desses textos.

3.5.4 As estratégias socioculturais

Para interpretar os significados das imagens, os observadores têm que levar em consideração o sistema de significados sociais, ou seja, devem olhar não somente para as relações entre os elementos internos dos textos multimodais, mas também para seu *background* social, cultural, científico, ecológico e político. Como as imagens nos afetam depende muito do contexto social, político e cultural no qual nos encontramos. Explorar o significado das imagens é reconhecer que são produzidas dentro de um contexto social dinâmico de poder e ideologias.

Apresentamos aqui brevemente os níveis e as estratégias de leitura porque utilizaremos esses elementos quanto formos investigar como os alunos percebem as suas leituras. Antes de passarmos aos procedimentos metodológicos e às análises dos dados, precisamos discutir ainda o tipo de suporte em que as CMI's encontram-se hospedadas.

3.6. A PÁGINA ESCRITA E A PAGINA DA WEB – POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

As Composições Multimodais Instrucionais que compõem o material didático analisado estão distribuídas nas disciplinas que constituem a grade curricular do Curso. Essas disciplinas são constituídas de webpages hospedadas em uma plataforma de ensino chamada SOLAR, projetada e desenvolvida pelo Instituto UFC Virtual. Esse ambiente em que as CMI's estão situadas traz algumas implicações que não poderiam deixar de ser discutidas sob pena de não levarmos em consideração em nossa análise elementos que podem ser importantes.

Uma dessas implicações é a questão do *suporte*. Como Marcushi (2003, p. 10), “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Assim, o papel e a tela são os suportes para a página de um livro didático e para uma página da Web, respectivamente. Estabelecemos aqui algumas potencialidades e diferenças que uma página em papel e uma página em tela podem apresentar.

Primeiramente é importante salientarmos a diferença entre a página escrita de um livro didático e uma página da Web. A página de um livro didático é uma unidade visual-espacial na qual os conteúdos são organizados de forma a serem passíveis de impressão. Essa organização precisa respeitar o limite que o papel impõe à distribuição textual. A expressão através de diversos modos semióticos no papel é reduzida. Os potenciais de uso da página impressa são do modo verbal (escrita) e do visual (imagem estática). Assim, na página impressa existem maiores limitações de uso dos modos semióticos para construção de significados, como o som e a imagem em movimento, por exemplo. No papel, a leitura do texto escrito é, na maioria das vezes, linear. O leitor constrói os sentidos do texto de acordo com a disposição das palavras, tanto gramaticalmente quanto sintaticamente. Há um determinado *caminho de leitura*¹¹⁴ que é sequenciado pelo próprio texto.

As páginas da Web têm uma organização visual que permite a inclusão de várias funções ou vários textos com diferentes propósitos comunicativos em um único documento. Trechos de texto podem ser espalhados por todo o corpo principal da página, tais como botões de navegação, menus, anúncios e caixas de pesquisa, que podem visualmente serem alocados em diferentes áreas de uma única página. A página da Web também tem um potencial mais amplo para o uso de modos semióticos diversos, suportando texto escrito, texto falado, imagem estática e imagem em movimento, além disso, agrega um elemento que a diferencia da página impressa – a possibilidade de ação múltipla pelo usuário. O usuário pode agir em uma página da web e obter respostas de suas ações. O envolvimento do usuário é possível graças a elementos de design não-estáticos. A página da Web pode mostrar imagens em movimento, sob controle do usuário e pode permitir que o usuário manipule aplicativos interativos. A ação do usuário pode ter respostas diferenciadas, inclusive a ampliação das possibilidades de caminhos de leitura.

Outro fator que diferencia uma página impressa de uma da Web é que a da Web apresenta uma estrutura em que dificilmente um conteúdo mais extenso cabe numa única tela.

¹¹⁴ Um caminho de leitura é a maneira que o texto pode determinar ou ordenar a forma que o lemos. (KRESS, 2003b)

Na maioria das vezes, para navegarmos, temos acesso às informações de forma mais fragmentada que na página escrita, pois temos de acionar a barra de rolagem para termos acesso a todo o conteúdo. A página impressa, de uma maneira geral, é maior e apresenta o conteúdo visível todo de uma vez.

Na página impressa, os caminhos de leitura também podem ser variados, pois, na verdade, muitas vezes o leitor pode começar sua leitura por onde quiser. Contudo, essa variação de caminho sofre restrições, pois o autor, de uma maneira geral, constrói o texto de forma que o leitor siga o caminho de leitura desenhado pelo autor. O papel não oferece tantas possibilidades de criação de links entre as diferentes partes de um texto, o potencial para *hipertextualidade é menor*. Segundo Landow (1992, pp. 9-5), o hipertexto é um texto composto por blocos de palavras (ou imagens) ligados eletronicamente por vários caminhos, correntes, ou trilhas em uma textualidade em aberto, perpetuamente inacabada. Uma das características da página da Web é essa textualidade ‘em aberto’. Através de uma única página pode-se chegar a uma infinidade de textos, ou seja, os caminhos ou trajetórias de leitura podem ser diversos. As CMIs analisadas estão inseridas em páginas da Web que possibilitam esses dois elementos: a hipertextualidade e a ação por parte do aluno.

Não pretendemos aqui discorrer com detalhes a respeito desses elementos, contudo, precisávamos ressaltá-los, pois no levantamento que fizemos, observamos se havia interação das CMIs com outros modos semióticos como a imagem em movimento ou o som. Nossa escolha, no entanto, foi por analisar especificamente as interações entre imagens estáticas e os textos escritos, eliminamos a questão da ampliação do uso de outros modos semióticos permitidos pela página da Web.

O outro elemento, ou seja, a possibilidade de ação ou não dos alunos para a obtenção de um caminho de leitura diferenciado através da hipertextualidade, não foi esquecido. Contudo, como nossa análise se restringe ao material produzido especificamente para o curso em questão, optamos por considerar somente CMIs que estivessem hospedados na plataforma SOLAR. Assim, as ações que gerassem caminhos de leituras para além da plataforma foram desconsideradas.

Resumindo, nesse capítulo, primeiramente vimos como o conceito de *complementariedade intersemiótica* (ROYCE 1998a) dos sentidos ideacionais/representacionais estabelece relações entre os modos texto escrito e imagem estática através da concepção de que existe uma sinergia entre os dois modos. O princípio dessa sinergia é o de que os significados construídos através da integração de modos semióticos são diferentes dos construídos através de seus usos em isolamento. Em seguida, explicitamos o

modelo teórico de análise de relações imagem-texto de Martinec e Salway (2005) que utilizaremos para investigar que relações surgem no material. Logo depois, discutimos as funções que as imagens podem desenvolver em relação aos textos verbais de forma que impactem o aprendizado. Discutimos também as funções das imagens e vimos os níveis e as estratégias de leitura de textos multimodais que servirão de base para tentarmos entender como os alunos percebem suas leituras das CMI. Por fim, discutimos brevemente as principais potencialidades e limitações da página impressa e da página da Web.

No capítulo a seguir, descrevemos as decisões metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa, buscando alcançar os objetivos delineados e responder às questões propostas.

4. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo aborda a base metodológica da pesquisa, cuja descrição se dá através por meio de seus componentes: natureza da pesquisa, o contexto, os objetivos, as questões, a construção do corpus, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

4.1. NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa que desenvolvemos caracteriza-se como qualitativa. O *caráter qualitativo* da pesquisa e desenvolve à medida que a pesquisadora procura entender o objeto de estudo dentro de um contexto específico e, a partir daí, situar a interpretação do fenômeno. O estudo caracteriza-se como qualitativo também por centrar seus dados em estudos subjetivos cujos resultados obtidos sofrem restrições de generalização. Segundo Pope (POPE; MAYS, 1995, p. 44), a pesquisa qualitativa visa "o desenvolvimento de conceitos que nos ajudam a compreender os fenômenos sociais em ambientes naturais (ao invés de experimentais), dando a devida ênfase aos significados, experiências e pontos de vista dos participantes."¹¹⁵

Apesar dessa limitação na proposição de generalizações sobre o universo estudado, devido à incapacidade de medições que possam ser submetidas a rigor estatístico, acreditamos que os benefícios gerados através da exploração e identificação de conceitos e visualizações, bem como a possibilidade de percepção dos processos organizacionais do ambiente analisado, justificam a escolha da caracterização da pesquisa como qualitativa. Consideramos que a força da pesquisa qualitativa esteja justamente em sua capacidade de fornecer descrições de como as pessoas experimentam uma determinada questão, fornecendo informações sobre os comportamentos, crenças e opiniões dos indivíduos. Acreditamos ainda que procurar entender como se dão as relações entre as imagens e os textos, bem como entender as formas através das quais as pessoas percebem as suas experiências nas leituras das Composições Multimodais Instrucionais, pode produzir resultados que deem sentido às experiências e visões e que ajudem a fundamentar teorias e usos, principalmente didáticos (dado o ambiente em que a pesquisa foi realizada), dos modos semióticos verbal e visual em conjunto.

Entendemos esse estudo como qualitativo também por reunir algumas das características que (GODOY, 1995, p. 62) apresenta como típicas da pesquisa qualitativa:

¹¹⁵“Development of concepts which help us to understand social phenomena in natural (rather than experimental) settings, giving due emphasis to the meanings, experiences and views of the participants.”

- a. o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b. o caráter descritivo;
- c. enfoque indutivo.

A pesquisa apresenta ainda uma abordagem exploratória-descritiva-analítica, característica dos estudos qualitativos. Dessa forma, nosso enfoque qualitativo é no sentido de descrever, analisar e dar significado ao fenômeno. O estudo também é indutivo na perspectiva de que não se parte de nenhuma hipótese pré-concebida a ser testada, porém os dados são observados na busca de respostas às questões de pesquisa investigadas. Nossa tentativa é de ganhar compreensão da natureza das funções que os elementos das Composições Multimodais Instrucionais desempenham no material didático e como os alunos percebem seus usos. Com essa abordagem, a ênfase é na geração de compreensão a partir da coleta de dados e não na testagem de uma hipótese. Duas dimensões são consideradas na pesquisa: a busca por entender as pessoas – como estas percebem a sua leitura das CMIs; e a busca por entender as relações entre os elementos que constituem a CMIs (imagem e texto) e a proposição da tarefa a ser desenvolvida pelos participantes – a função pedagógica que apresentam.

4.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Escolhemos o ambiente de EaD como locus de nossa pesquisa por este redimensionar os sentidos do que entendemos como sala de aula. O principal instrumento de mediação das interações é o material online, e como vimos, as páginas da Web têm maiores potencialidades de uso de diversos modos semióticos interagindo para construir sentidos. Assim, um ambiente de aprendizagem como o Solar oferece as possibilidades ideais para uso de composições multimodais instrucionais diversas.

Os dados do estudo foram levantados no *Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade à distância)* da Universidade Federal do Ceará e do Instituto UFC Virtual oferecido pela Universidade Aberta da Brasil. Escolhemos esse curso em especial por ele ser o único no país cujo material é todo virtual e contar com uma plataforma especificamente desenvolvida para fins de ensino.

O Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade à distância) foi criado para atender a demandas da região metropolitana de Fortaleza e de

municípios do interior do Estado do Ceará. O curso surgiu em 2007, inicialmente com dois polos, nas localidades de Meruoca e Quixadá. No ano seguinte, o curso foi expandido para dez polos e foram abertas turmas nas localidades de Aracati, Beberibe, Brejo Santo, Caucaia (três polos), Itapipoca e Maranguape. Em 2012, o polo de Quiterianópolis passou também a ofertar o curso e, mais recentemente (2013), os polos de Quixeramobim e Jaguaribe.

No curso em questão, que se caracteriza por um curso de Educação a Distância, o papel desenvolvido pelo professor da educação presencial, é pulverizado e na EaD é desenvolvido por diversos profissionais que compõem a cadeia do ensino a distância: os professores conteudistas de disciplinas, os professores coordenadores de disciplinas, os técnicos em TI; os pedagogos da equipe de transição didática, os professores tutores presenciais e os professores tutores a distância.

Os professores conteudistas são aqueles que pensam todo o conteúdo que vai para a plataforma de ensino. São esses professores que pensaram e criaram, no papel, todos os conteúdos e atividades que compõem as disciplinas virtuais. Os professores coordenadores de disciplinas são responsáveis pela revisão e adequação dos conteúdos a cada edição (semestralmente). Os coordenadores de disciplina são responsáveis também por orientar tutores presenciais e a distância acerca do conteúdo e das aulas e ainda pela elaboração das avaliações parciais e finais. Os técnicos em TI são os responsáveis pela transição do material para o meio digital de forma que se adeque ao formato página da web com todas as suas potencialidades e limitações que mencionamos no final do capítulo 2. A equipe de transição didática é formada por pedagogos responsáveis por auxiliar tanto os técnicos em TI, quanto os professores conteudistas na execução de suas funções. Os tutores presenciais são professores graduados em Letras/Inglês que moram nas localidades dos polos. Eles se tornam tutores do curso através de editais de seleção. A sua função é acompanhar os alunos no desenvolvimento de suas tarefas presenciais e servir de suporte ao aluno no polo. Os tutores a distância também são profissionais graduados em Letras/Inglês que, em sua grande maioria, residem na cidade de Fortaleza e também se tornam tutores através de editais de seleção. A função dos tutores a distância é acompanhar os alunos no ambiente virtual de aprendizagem e, em determinados momentos, deslocar-se aos polos para aulas presenciais ou aplicação de provas. O corpo discente é formado por alunos selecionados via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como os alunos dos cursos presenciais da UFC.

O curso tem a duração de dez semestres e o aluno faz em média quatro disciplinas por semestre, tendo que cursar um total de trinta e oito disciplinas e integralizar 175,5 créditos num total de 2.824 horas/aula. De uma maneira geral, as disciplinas que compõem a grade

curricular agregam-se de acordo com áreas de conhecimento afins e constituem quatro unidades curriculares:

1. *Unidade Curricular de Língua Inglesa,*
2. *Unidade Curricular de Literatura em Língua Inglesa;*
3. *Unidade Curricular de Linguística Aplicada e*
4. *Unidade Curricular de Prática de Ensino e Estágio.*

As disciplinas que se enquadram nas quatro unidades curriculares foram originalmente elaboradas por professores do Departamento de Letras Estrangeira (DLE) ou professores da Casa de Cultura Britânica (CCB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). À medida que alguns desses professores foram se desligando do curso, professores da Universidade Estadual do Ceará (UECE) também passaram a fazer parte do corpo docente como coordenadores de disciplinas.

As disciplinas que não apresentam nenhuma numeração de unidade curricular no Quadro 8 foram elaboradas por professores da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, portanto, não se enquadram nas unidades curriculares, mas fazem parte da composição da grade curricular do curso. No Quadro 8 especificamos a grade das disciplinas por semestre e a unidade curricular à qual pertencem.

Quadro 8 – Disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

Disciplinas do Primeiro Semestre	Unidade Curricular
[RM0501] – Língua Inglesa I - A: Compreensão e Produção Oral	1
[RM0502] – Língua Inglesa I – B: Compreensão e Produção Escrita	1
[RM0731] – Teorias de Língua e de Segunda Língua	3
[RM001] – Educação à distância	
Disciplinas do Segundo Semestre	Unidade Curricular
[RM0503] – Língua Inglesa II - A: Compreensão e Produção Oral	1
[RM0504] – Língua Inglesa II – B: Compreensão e Produção Escrita	1
[RM0813] – Fundamentos da Literatura em Língua Inglesa	2
[RM0732] – Fundamentos da Linguística Aplicada	3
Disciplinas do Terceiro Semestre	Unidade Curricular
[RM0506] – Língua Inglesa III – A: Compreensão e Produção Oral	1
[RM0507] – Língua Inglesa III – B: Compreensão e Produção Escrita	1

[RM0834] – Panorama Histórico-Social da Literatura em Língua Inglesa	2
[RM0002] – Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência	

Disciplinas do Quarto Semestre	Unidade Curricular
[RM0510] – Língua Inglesa IV – A: Compreensão e Produção Oral	1
[RM0511] – Língua Inglesa IV – B: Compreensão e Produção Escrita	1
[RM0509] – Morfossintaxe da Língua Inglesa I	1
[RM0836] – Fonologia Segmental da Língua Inglesa	1
Disciplinas do Quinto Semestre	Unidade Curricular
[RM0514] – Língua Inglesa V – A: Compreensão e Produção Oral.	1
[RM0515] – Língua Inglesa V – B: Compreensão e Produção Escrita.	1
[RM0512] – Literatura em Língua Inglesa I	2
[RM0008] – Estrutura Política e Gestão da Educação	
Disciplinas do Sexto Semestre	Unidade Curricular
[RM0835] – Fonologia Suprasegmental da Língua Inglesa	1
[RM0517] – Morfossintaxe da Língua Inglesa II	1
[RM0518] – Literatura em Língua Inglesa II	2
[RM0012] – Estudos Sócio Históricos e Culturais da Educação	
Disciplinas do Sétimo Semestre	Unidade Curricular
[RM0837] – Literatura em Língua Inglesa III	2
[RM0526] – Disciplina Optativa - Tópicos em Língua Inglesa 1: Práticas Oraís	1
[RM0006] – Didática	
[RM0839] – Teorias e Princípios da Aquisição de Segunda Língua	3
Disciplinas do Oitavo Semestre	Unidade Curricular
[RM0838] – Literatura em Língua Inglesa IV	2
[RM0840] – Estágio I: Teoria e Prática do Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa	4
[RM0902] – Disciplina Optativa - Tópicos Avançados da Gramática da Língua Inglesa	1
[RM0841] – Língua Inglesa: Texto e Discurso	1
Disciplinas do Nono Semestre	Unidade Curricular
[RM0842] – Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos em Inglês	1
[RM0843] – Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa por meio de Tecnologias Digitais	3
[RM0844] – Estágio de Elaboração e Aplicação de Material Didático	4

[RM0901] – Estágio de Observação de Aulas de Inglês	4
[RM0904] – Disciplina Optativa - Gêneros Textuais em Língua Inglesa	1

Disciplinas do Décimo Semestre	Unidade Curricular
[RM0811] – Libras	
[RM0845] – Estágio II: Ensino das Habilidades Comunicativas da LI	4
[RM0846] – Estágio III: Ensino da Língua Inglesa em Escolas de Nível Fundamental e Médio	4

Fonte: Extraído do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras (língua Inglesa) – Modalidade a distância da Universidade Federal do Ceará.

Como já mencionamos, o material didático dessas disciplinas é hospedado em uma plataforma própria de aprendizado denominada *Solar*. Para ir ao ar, uma disciplina no Solar passa por processos de construção que envolvem alguns dos elementos que compõem a cadeia da EaD: os professores conteudistas/coordenadores, os técnicos em TI e a equipe de transição didática. Primeiramente o professor conteudista elabora a grade de conteúdos da disciplina. Pensa, desenvolve e descreve como devem ser cada uma das atividades que compõem a disciplina. De uma maneira geral, cada disciplina tem entre quatro e seis aulas, cada aula fica no ar entre 10 e 15 dias. O conteudista elabora cada uma dessas aulas e descreve todo o conteúdo em um arquivo de Word para os pedagogos da equipe de transição didática que as avaliam e encaminham para a equipe de técnico em TI. Os técnicos recebem as atividades descritas em documento do Word, mas muitas vezes acompanhadas de imagens estáticas ou em movimento, assim como de arquivos e as transformam para a linguagem virtual. Por fim, eles distribuem o conteúdo em páginas da web hospedadas no Solar.

Após essa primeira transformação, o material volta para a equipe de transição didática. Essa equipe avalia o material novamente, faz sugestões e o devolve para o conteudista, que, por sua vez, acessa o sistema, revisa tudo, fazendo apontamentos em um formulário do Word próprio para esse fim. Após toda a revisão, o conteudista reenvia os apontamentos (às vezes com anexos conteúdo imagens, sons e ideias de aplicativos e atividades interativas que ele gostaria de ver nas aulas) para a equipe de transição didática. Os profissionais da transição didática observam as mudanças, fazem suas sugestões e encaminham o material para a equipe técnica, que ajusta tudo e disponibiliza para o conteudista fazer a revisão final. Após a revisão final, tudo da disciplina é ‘afinado’ e entra na grade de programação para ser disponibilizado online segundo agenda elaborada pelo coordenador da disciplina.

Caso o material já tenha sido construído, o processo começa a partir da revisão do professor coordenador. Semestralmente todas as disciplinas que vão ao ar são revistas e

reavaliadas, nem sempre pelo mesmo conteudista ou pelo mesmo pedagogo, assim, os conteúdos, embora possuam a base do conteudista original, estão em constante transformação. Isso é o que impossibilita o rastreamento dos autores originais das CMI. Outro fator importante é que os técnicos em TI, durante a transposição do material para o meio digital, podem sugerir ou agregar imagens ou outros elementos interativos ao conteúdo. Embora antes da disciplina ser disponibilizada online para os alunos, esta precise da aprovação do conteudista/coordenador, não há como garantir quem fez a escolha por uma CMI específica. A acurácia dessa informação se perde no processo.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Optamos por coletar os dados através de três procedimentos. O primeiro deles foi o levantamento de todas as ocorrências imagem-texto presentes no material. O segundo deu-se através da aplicação de um questionário com os estudantes e o terceiro foi uma entrevista gravada com os aprendizes. Detalharemos cada um deles a seguir.

4.3.1 As composições multimodais instrucionais

Com o intuito de analisarmos os elementos que constituem as ocorrências imagem-texto fizemos um levantamento de todas as composições multimodais contidas no material didático do curso. Como todo estudo exploratório que não parte de hipóteses e sim vasculha os dados à procura de elementos que os caracterizem, inicialmente não estabelecemos categorias de análise. Contudo, ao longo das análises, padrões foram sendo observados, então tudo que já tinha sido analisado voltava a ser analisado, para verificação da existência ou não de um padrão a respeito de determinados elementos. Por exemplo, inicialmente não observamos quem elaborava a CMI, partimos do pressuposto de que ou o técnico em TI ou o professor conteudista seria o autor de todos os elementos da CMI, mas fomos encontrando algumas atividades em que o professor apresentava a imagem, mas o texto escrito da CMI quem provia era o aluno, existindo assim uma coautoria para que a CMI existisse. Na fase de análise detalharemos os padrões encontrados e seus percentuais.

Após finalizarmos a fase de levantamento e categorização de todas as CMIs, escolhemos uma para exemplificar cada padrão que surgiu durante o levantamento. Em seguida, analisamos as CMIs selecionadas para exemplificação dos padrões e para verificarmos que tipo de relações surgiriam. Por fim, analisamos as CMIs sob o viés de suas relações de *Status* e lógico-semânticas.

Todos os elementos que sugeriram como padrão são apresentados em tabelas e discutidos no capítulo seguinte desta tese, de forma que possamos perceber padrões e aspectos gerais de constituição do material no que diz respeito às CMI's.

4.3.2 Os participantes

Os participantes do estudo foram selecionados de acordo com o seu semestre em curso. Com o intuito de minimizar ao máximo as dificuldades de leitura que pudessem ser produzidas pela falta de conhecimento da língua inglesa, optamos por compor a amostra com participantes dos oitavo, nono e décimo semestres, uma vez que estes já teriam concluído todas as disciplinas de estudo da língua. O primeiro passo para escolha dos participantes foi enviar um Email a todos os aprendizes que estivessem cursando esses semestres no período letivo de 2015.2, convidando-os a participarem da pesquisa. Apenas quinze se dispuseram a participar: sete do Polo de Beberibe, cinco do polo de Aracati e três do polo de Caucaia. Dos quinze participantes, dez são professores de língua inglesa em seus municípios e quatro exercem outras profissões e apenas um é somente estudante. Podemos observar aqui o padrão clássico dos alunos de Letras de EaD. Essa modalidade de ensino é mais procurada por alunos mais velhos que os alunos que procuram a modalidade presencial e, de uma maneira geral, os interessados em cursos de licenciatura em EaD já exercem a profissão de professor.

4.3.3 Os questionários e as entrevistas de coleta de dados

Ao estruturarmos a pesquisa, optamos por coletar os dados dos participantes via questionário constituído de perguntas abertas. Tomamos essa decisão por considerarmos as vantagens e desvantagens desse método de coleta. O primeiro fator a ser levado em consideração foi o número de participantes e, o segundo, o fato de estes se encontrarem em municípios algumas vezes muito distantes do local em que a pesquisa estava sendo realizada, muito estudantes, apesar de frequentarem os polos, na realidade moravam no interior dos municípios em sítios ou localidades bem afastadas. O questionário nos pareceu a melhor opção por apresentar as vantagens do baixo custo, certa rapidez na aplicação, o não constrangimento do respondente, a garantia do anonimato e a possibilidade de ponderação por parte do respondente. Embora o questionário limite a profundidade dos dados obtidos, ainda assim se revelou como a melhor escolha. Contudo, após um estudo piloto que fizemos, optamos por incluir também como instrumento de coleta uma entrevista pós-questionário, pois o estudo

piloto revelou áreas que necessitavam de maior aprofundamento. A entrevista foi semiestruturada e gravada em áudio¹¹⁶. Os parâmetros das perguntas do questionário basearam-se na percepção dos conteúdos ideacionais/representacionais inseridos nas CMIs e discutidos no capítulo dois desta tese. O objetivo da entrevista foi esclarecer elementos que o questionário não permitiu perceber. É importante destacar que, embora o questionário e a entrevista tenham sido constituídos em forma de perguntas, a sua estruturação e a natureza de suas perguntas remetem o respondente a um protocolo de auto-observação¹¹⁷, de forma que possibilita ao participante gerar respostas acerca de sua percepção subjetiva das relações entre os conteúdos ideacionais/representacionais das CMIs.

As perguntas dos questionários foram fundamentadas nas constituições dos conteúdos ideacionais/representacionais (HALLIDAY, 2004) expressos tanto no texto escrito como nas imagens. O intuito era gerar subsídios que pudessem iluminar as percepções que os alunos têm da sinergia existente entre esses conteúdos. Assim, perguntamos a respeito dos conteúdos ideacionais/representacionais presentes no texto e em seguida na imagem, para identificarmos se o aluno percebia semelhanças, diferenças ou incongruência entre esses conteúdos. Baseamos as perguntas dos questionários também nas funções das imagens de Carney e Levin (2002), assim escolhemos para construções dos questionários duas CMIs cujas imagens tivessem funções diferentes em relação ao texto. Na primeira escolhemos uma CMI com função reiteracional, ou seja, que tem pouco impacto no aprendizado e uma com função interpretativa que tem impacto moderado ou substancial no aprendizado. O objetivo é identificar se os alunos percebem que as CMIs exercem funções diferentes junto aos textos verbais instrucionais.

Os dois instrumentos de coletas, questionário e entrevista, funcionaram de forma complementar. As perguntas da entrevista foram elaboradas no sentido de esclarecer melhor as respostas dadas nos questionários. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcrita. Apesar de uma parte dos dados sobre as relações entre os conteúdos já, provavelmente, não se encontrarem mais na memória de trabalho dos informantes quando estes responderam o questionário pós-tarefa, a percepção sobre seu próprio processo era o mais importante para explorarmos nossas questões de pesquisas e essa percepção ainda estaria acessível mesmo após a execução da tarefa. Foi a natureza qualitativa das respostas que nos deu os insights mais valiosos sobre as percepções de cada participante.

¹¹⁶ Ver roteiro da entrevista no apêndice C

¹¹⁷ O protocolo de verbal de auto-observação refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer. (TOMITCH, 2007;2008).

Os questionários foram aplicados nos dias dois, cinco e seis de maio de dois mil e dezesseis, um dia em cada polo. Os estudantes levaram em média uma hora e quarenta minutos para responderem os questionários e entre quinze e vinte minutos para responderem as perguntas da entrevista.

Inicialmente planejamos que os alunos fizessem a leitura das CMI's direto no sistema, mas isso se verificou inexecutável porque o perfil dos alunos no Solar já não lhes dava acesso às CMI's escolhidas para análise. Optamos então por fazer *printscreens* das telas em que o Texto Instrucional (TINS) e as CMI's estavam inseridas. Isso também se revelou inviável pelo fator tamanho da tela limitar o uso desse suporte. O conteúdo de interesse para análise não cabia em uma única tela e teríamos de fazer vários *printscreens* a cada vez que a barra de rolagem fosse acionada, fracionando, assim, um conteúdo cuja integralização era um elemento importante. Pesamos os prós e os contras de mudar o suporte de tela para papel. Optamos então por mudar por duas razões. A primeira é que se tratava de dois modos semióticos (imagem estática e texto escrito) que o papel também suportava, então era possível ser feito no papel. A segunda é que as pesquisas de Mayer (2003b) revelaram que, se mantidos os mesmos elementos de design instrucional em ambos os suportes, o desempenho na leitura de CM's também se mantinha o mesmo. Assim, entre não coletar esses dados e coleta-los em um suporte que já se comprovou ser possível obter resultados idênticos, se observado os mesmos métodos de design, optamos por coletar no suporte que se mostrou viável. Utilizamos a versão em pdf gerada pelo próprio Instituto e que está disponível para download direto do sistema (Solar) para impressão. Observamos os conteúdos no suporte tela e no suporte papel e verificamos que eles são praticamente idênticos nas CMI's apresentadas aos alunos.

Aplicamos os seguintes procedimentos para a coleta dos dados. Primeiramente os estudantes liam a CMI, o TINS e faziam a tarefa proposta¹¹⁸, em seguida preenchiam o questionário e, por fim, eram entrevistados. Antes de começarmos as entrevistas esclarecemos aos alunos os termos que iríamos usar, destacando o que chamávamos de Composição Multimodal Instrucional (CMI) e o que denominávamos de Texto Instrucional (TINS).

Cabe aqui ressaltar que, para a montagem do questionário foram escolhidas atividades cujos textos e imagens relacionavam-se de formas diferentes. A primeira atividade é constituída de Composições Multimodais especificamente desenhadas para que os conteúdos das imagens reiterassem os sentidos do texto. A função das imagens em relação aos textos é, portanto, de reiteração. Na segunda atividade, as Composições Multimodais utilizadas foram

¹¹⁸ Ver apêndices A e B.

criadas para outro fim e utilizadas no material didático. A função das imagens em relação ao texto é a de *interpretação* (CARNEY E LEVIN, 2002). A nossa escolha por Composições Multimodais com funções diferentes e, portanto, construídas de formas diferentes (a segunda trata-se de um texto autêntico e a primeira não), deu-se na tentativa de identificar se os aprendizes percebem que as imagens desempenham funções diferenciadas junto aos textos e que isso pode repercutir no fomento ou não ao aprendizado.

4.4. PLANO DE ANÁLISE DE DADOS

Tanto para análise das imagens e textos contidos nas CMI's quanto para a análise das respostas dos questionários adotamos *análises de conteúdo*. Esse tipo de análise foi escolhido por adequar-se plenamente à natureza qualitativa, exploratória, descritiva e analítica da pesquisa. E, ainda, por esse tipo de análise, segundo Oliveira (2008, p. 570), permitir:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

A análise de conteúdo consiste em um plano de análise utilizado para descrever e interpretar conteúdos de documentos e textos. Nesta pesquisa, textos multimodais. Esse tipo de análise lida com a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

Para Bardin (2011, p. 124), a análise de conteúdo é um plano composto por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) que permitem a realização de inferência de conhecimentos. Para a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos:

Figura 29 – Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Extraído e adaptado de Câmara (2013).

Segundo a autora, a pré-análise é a fase de organização propriamente dita e, de uma maneira geral, possui três missões: 1) *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, 2) a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e 3) *a elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final.

No caso desse estudo, na pré-análise, não se partiu de hipóteses pré-concebidas, no intuito de reforçar a função heurística do estudo. Assim, o plano de análise foi pensado de forma a enriquecer o aspecto exploratório do estudo e aumentar a propensão para descobertas. Na exploração do material, a fase de análise consistiu na administração sistemática das decisões tomadas.

No tratamento dos resultados, buscamos abordá-los de maneira que representassem a realidade a ser observada. Operações estatísticas simples de percentagens permitiram mostrar os resultados por meio de quadros, gráficos e tabelas que pudessem condensar e destacar as informações fornecidas pela análise. E, por fim, foram feitas inferências e interpretações acerca dos objetos e realidades revelados pela análise. Assim, o plano de análise foi concebido para contemplar descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que ajudassem a interpretar mensagens e atingir a compreensão de seus significados, utilizando especialmente a indução como estratégia para compreender os fenômenos a serem investigados.

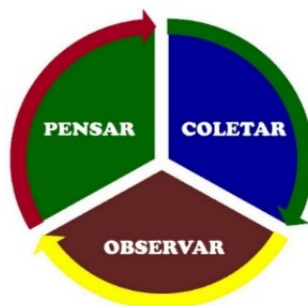
4.4.1 Plano de análise dos dados do questionário

Como um questionário de perguntas abertas permite a coleta de uma gama muito variada de dados, fez-se necessário o emprego de uma abordagem dedutiva na qual as perguntas foram utilizadas para agrupar dados e, então, fizemos descrições em busca de similaridades, diferenças e relações entre os mesmos. Mantivemos sempre em mente dois princípios de análise: as pessoas diferem em suas experiências e compreensões da realidade e um fenômeno não pode ser compreendido fora de seu contexto.

Utilizamos o que Seidel e Kelle (1995) sugerem como formas de ajudar o processo de apropriação e codificação dos dados: (a) perceber fenômenos relevantes, (b) recolher exemplos dos fenômenos e (c) analisar os fenômenos para encontrar semelhanças, diferenças, padrões e estruturas sobrepostas. Os autores defendem que análise qualitativa de dados “é uma sinfonia com base em três notas: perceber, coletar e pensar sobre coisas interessantes” (SEIDEL, 1998, p. 1). Essas notas, como observamos na Figura 30, não são processos lineares, muito pelo contrário, são processos interativos e progressivos, pois são ciclos que continuam se repetindo. Os processos são também recursivos uma vez que uma parte dos dados podem

remeter a outra e trazê-la de volta para a análise. Os dados coletados pelo questionário foram categorizados por pergunta. Cada pergunta contém um tema e, em seguida, analisamos as ocorrências das respostas e as relações entre os elementos encontrados e as questões de pesquisa. Esse processo cíclico foi repetido várias vezes à medida que padrões de construção do material foram sendo descobertos.

Figura 30 – Processos de análise de dados qualitativos



Fonte: Adaptado de SEIDEL (1998, p. 2).

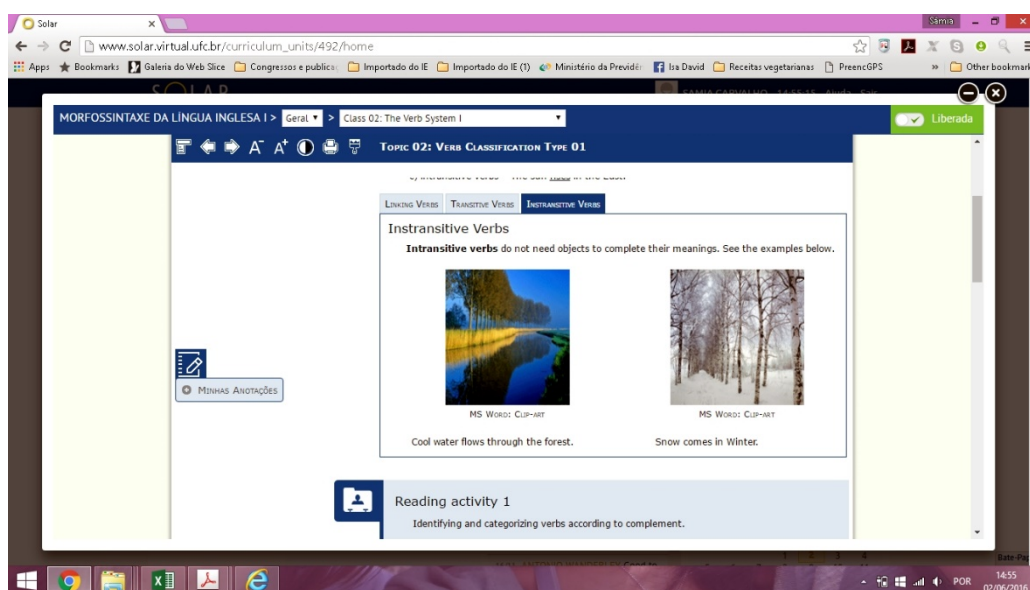
4.4.2 Plano de análise das composições multimodais

Para as análises das CMIs, aplicamos alguns procedimentos de ordenação: primeiramente, a *organização* e a *identificação* dos dados. Em seguida, a *descrição*, a *verificação* e *codificação* de padrões e agrupamentos em categorias e, por fim, a *análise* das ocorrências imagem-texto e seu alinhamento com os objetivos de cada tarefa em busca de respostas para as questões de pesquisa. Para cada padrão encontrado analisamos uma CMI a fim de demonstrar como aquele padrão se processava dentro do material. A base da análise leva em conta o dialogar dos dados com as teorias discutidas nos capítulos um e dois deste estudo. Embora possamos derivar algumas categorias de análise a partir do arcabouço teórico desenvolvido naqueles capítulos, não se partiu dessas categorias para os dados, e sim dos dados para elas.

Antes de passarmos à análise precisamos aqui relatar ainda uma dificuldade que enfrentamos durante o processo de análise dos dados: a limitação imposta pelo suporte papel, no qual este estudo encontra-se instanciado, e o suporte original das CMIs – tela. Como vimos anteriormente, os suportes papel e tela oferecem diferentes potenciais e restrições para a produção dos significados. Para mantermos o mesmo design instrucional e garantir a similaridade de conteúdo, optamos por utilizar como exemplos em nossas análises frações do material impresso produzido pelo próprio Instituto UFC Virtual. Comparamos os conteúdos em tela e em papel e verificamos que compartilham os mesmos princípios instrucionais de *design*.

O que queremos dizer com isso é que, no caso da amostra analisada, todo o *design* original é mantido na versão em pdf. As fontes, as cores, a disposição dos objetos e os conteúdos são idênticos. Através da Figura 31, um *printscreen* da tela do sistema, e da Figura 32, extrato do material em pdf, podemos perceber que muito pouco é alterado nessa transcrição de um suporte para o outro. Optamos por usar o pdf e não o printscreen por este último tornar as CMI's muito pequenas para a leitura e por fragmentá-las todas as vezes que havia a necessidade usar a barra de rolagem. Quando as características do printscreen não comprometeram a leitura da CMI devido à necessidade de uso da barra de rolagem, procuramos utilizá-lo para que o leitor tivesse uma ideia do layout do sistema como um todo.

Figura 31 – Printscreen – Suporte Tela



Fonte: Plataforma Solar.

Figura 32 – Versão Impressa – Suporte Papel

LINKING VERBS	TRANSITIVE VERBS	INTRANSITIVE VERBS
<p>Intransitive Verbs</p> <p>Intransitive verbs do not need objects to complete their meanings. See the examples below.</p>		
		
<p>MS WORD: CLIP-ART</p> <p>Cool water flows through the forest.</p>		<p>MS WORD: CLIP-ART</p> <p>Snow comes in Winter.</p>

Fonte: Plataforma Solar.

Neste capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa com seus componentes básicos e aspectos relativos às suas etapas de execução. A pesquisa foi caracterizada quanto ao seu tipo ou natureza (descritiva-analítico-exploratória), quanto à sua abordagem (qualitativa), instrumentos de coleta de dados pesquisa (levantamentos, questionário e entrevista), materiais de pesquisa (duas tarefas selecionadas envolvendo as CMI's que serviram de *input* e de protocolo de auto-observação para que os participantes pudessem refletir sobre suas ações e responder o questionário e a entrevista), participantes (15 alunos do Curso de Licenciatura de Letras-Inglês na modalidade EaD) e quanto às técnicas e procedimentos utilizados em suas diversas etapas. Nos capítulos cinco e seis a seguir, apresentamos análises dos dados em suas diversas fases.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO LEVANTAMENTO DAS CMIS

Neste capítulo, descrevemos e discutimos os dados encontrados na fase de levantamento das composições multimodais instrucionais. À medida que os padrões foram surgindo, escolhemos uma CMI para ilustrar a ocorrência daquele padrão e apresentamos um gráfico com todas as ocorrências do padrão, em seguida, discutimos os resultados.

Como já mencionamos, em todas as fases de análise dos dados utilizamos a abordagem de análise de conteúdo centrada no ciclo *coletar, observar e pensar*. Através desse ciclo identificamos alguns padrões de constituição das CMIs que iremos discutir ao longo deste capítulo. Antes de começarmos a análise, faz-se necessário estabelecermos algumas denominações para que o leitor possa entender os padrões encontrados.

- *CMI* – são as ocorrências de imagem estática e texto escrito usadas no material.
- *Atividade* é o que precisa ser feito para que os objetivos de ensino (apresentar, praticar ou produzir conteúdo) sejam atingidos.
- *Texto Instrucional* (TINS) são os textos escritos utilizados com a função de instruir, ensinar um conceito ou apresentar uma proposição de tarefa a ser feita pelo aluno. O TINS pode fazer ou não parte da CMI. O que chamamos de fazer parte é compartilhar relações de complementariedade intersemiótica de repetição, sinonímia, meronímia, dentre outras.
- *Figura* consiste no extrato que foi retirado do material didático virtual para ilustrar os padrões encontrados durante as fases de análise dos dados.
- *Padrão* é um conjunto de elementos de uma atividade que são recorrentes. O que denominamos de *item* são os elementos que compõem o padrão.
- *Contexto de situação* é o contexto em que a CMI está inserida, incluindo a disciplina, o tipo de atividade e o objetivo didático da atividade.
- *Função* é o papel desempenhado por um modo semiótico integrado a outro modo, ou pela CMI junto ao TINS. Na função organizacional, por exemplo, o papel da imagem é organizar o texto, dar-lhe uma estrutura para que fique mais claro.
- *Relação* é uma vinculação de alguma ordem, condição que ligue os dois modos semióticos. Numa relação de desigualdade, por exemplo, o texto pode subordinar-se a imagem de forma que todo o texto, ou algum fragmento dele, somente tenha seus sentidos construídos através dos conteúdos dispostos na imagem.
- *Os conteúdos ideacionais/representacionais* são os processos, participantes e circunstâncias expressos nas imagens estáticas e nos textos escritos.

Nessa fase pesquisamos praticamente¹¹⁹ todas as disciplinas que compõem a grade curricular do curso à procura de padrões que pudessem iluminar a constituição e a função das CMIs contidas nessas disciplinas. Analisamos cada uma das CMIs no suporte tela, dentro do sistema Solar. Foram detectadas setecentos e sessenta e uma (761) composições imagem-texto. A primeira dificuldade que encontramos ao fazer o levantamento foi determinar os limites das CMIs, ou seja, onde elas começavam e onde terminavam. Essa dificuldade adveio da característica que uma página da Web tem de instanciar muitos textos em modos semióticos diversos. Optamos por associar os limites das CMIs aos elementos imagem-texto que guardassem relações intersemióticas de conteúdos ideacionais/representacionais. Assim, na Figura 33 (p.122), visualizamos a imagem e o texto escrito integrados como elementos componentes das CMIs, uma vez que esses elementos mantêm entre si uma relação de sinonímia¹²⁰, ou seja, os conteúdos expressos pelo texto escrito são similares aos conteúdos expressos pela imagem.

O segundo desafio foi determinarmos quais elementos textuais estavam associados à imagem e que, portanto, faziam parte da CMI. Para isso utilizamos como critério a existência ou não de complementariedade intersemiótica. Se existisse complementariedade intersemiótica entre os modos imagem estática e texto escrito, consideramos esse elemento como pertencente à CMI. Encontramos quatro tipos diferentes de ocorrências:

1. CMIs cujo texto escrito encontrava-se junto à imagem, claramente fazendo parte do mesmo enquadre (Figura 33, p. 122) e visualmente separado do Texto Instrucional. Percebe-se facilmente os limites entre o TINS e a CMI. Nesses casos verificamos as relações entre os elementos da CMI e também as relações entre a CMI e o TINS, bem como a função da CMI em relação ao TINS.
2. CMIs cujo texto relacionado à imagem estava inserido no TINS, fazendo parte dele. O texto relacionado à imagem estava imbricado no TINS. Nesses casos, localizamos o texto relacionado à imagem, para determinarmos a complementariedade intersemiótica e percebermos os limites da CMI, então

¹¹⁹ Das quarenta disciplinas constantes na integralização curricular, não analisamos as disciplinas de *Estágio das Habilidades Comunicativas da Língua Inglesa* nem a disciplina de *Estágio de Observação* por estas disciplinas não apresentarem material didático online. Também não analisamos a disciplina *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência*, que, por razões técnicas, não tivemos acesso. Em contrapartida, analisamos a disciplina de Ensino das Habilidades de Leitura em Língua Inglesa, uma disciplina optativa que não consta na grade original do projeto por, à época da elaboração do projeto do curso, não ter sido ainda construída. Analisamos portanto trinta e oito disciplinas.

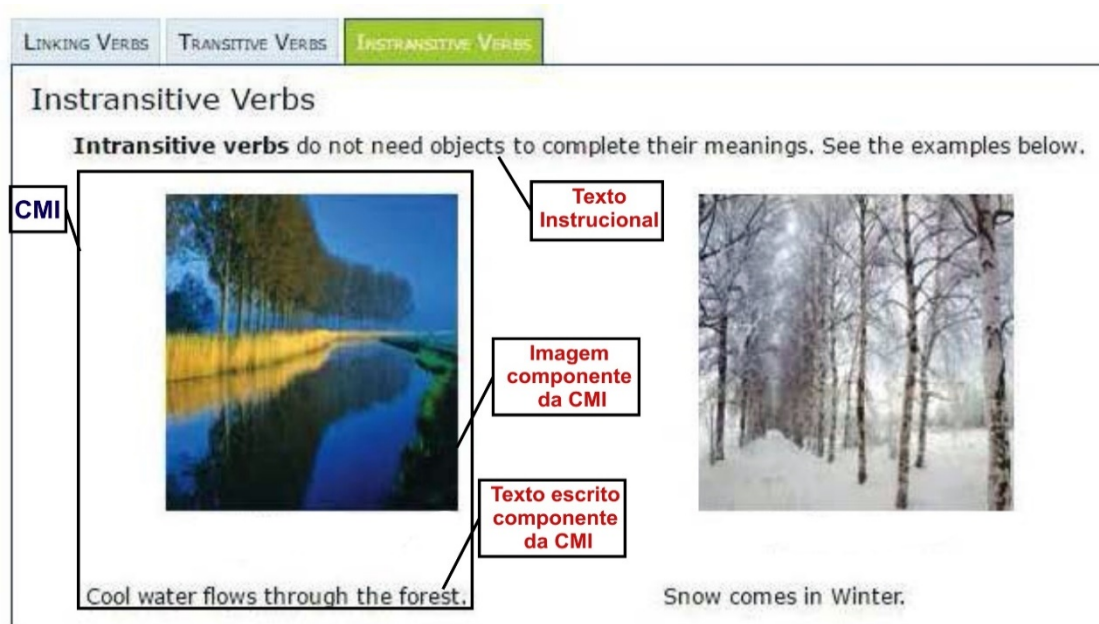
¹²⁰ (Cf. p. 81 deste trabalho)

verificamos as relações entre os elementos da CMI e também as relações entre a CMI e o TINS (ver figura 50, p. 159). Por fim, verificamos as funções da CMI junto ao TINS.

3. CMIs cujo texto associado à imagem era o próprio Texto Instrucional, como é o caso da Figura 45 (p.147). Nesse caso verificamos as relações entre a imagem e o texto instrucional e procuramos identificar a função da imagem junto ao TINS.
4. Ocorrências imagem-texto compostas por imagens e Textos Instrucionais que não mantem relações, portanto, sem complementariedade intersemiótica. (Figura 37, p.132).

Essas ocorrências precisavam ser determinadas, pois observamos que além das relações existentes entre o texto escrito e a imagem que configuravam como elementos da CMI, também detectamos relações de interdependência entre a CMI e o Texto Instrucional, de forma que, nesses casos, é perceptível a importância da CMI para que o objetivo didático da atividade na qual ela estava inserida fosse atingido. Discorremos melhor sobre esses tipos de ocorrências à medida que fomos explicitando os dados encontrados. Ilustramos na Figura 33 cada um desses elementos.

Figura 33 – Elementos Analisados



Fonte: Adaptado da Plataforma Solar.

No sentido de direcionarmos nossa análise para as ocorrências imagem-texto e para suas relações com os objetivos didáticos das atividades, embasamos a análise na forma como era esperado que o aluno interagisse com as CMI. Nas atividades em que as CMI estão inseridas, observamos se o aluno era convidado a ler, estudar, observar, analisar ou criar algum conteúdo no outro modo semiótico. Observamos ainda nessas atividades quem seria o produtor da CMI. O nosso objetivo era perceber como esta estava sendo usada na atividade. Ao longo da análise encontramos alguns padrões de uso das CMI que apresentamos a seguir:

- O tipo de atividade em que a CMI estava inserida de acordo com seu propósito didático (apresentar, praticar, produzir conteúdo);
- A existência e o tipo de Complementariedade Intersemiótica dos elementos que compõem a CMI;
- Os tipos de imagens utilizados na constituição das CMI (narrativas ou conceituais);
- Se o alcance do objetivo didático da atividade envolvia o ‘manejo’ (leitura ou escrita de algum dos componentes) das CMI ou envolvia apenas do TINS.
- Quem (o professor ou o aprendiz) produz os elementos (imagem/texto) que compõem a CMI;
- A existência de orientação explícita para leitura dos elementos da CMI (imagem e texto) ou de orientação para a leitura do Texto Instrucional isoladamente;
- As Funções das CMI.

A seguir demonstramos como cada padrão ocorre através de exemplos de ocorrências imagem-texto retiradas do material didático. Apresentamos os gráficos com os resultados da ocorrência de cada padrão. Analisamos também as relações de status e lógico-semântica segundo o sistema de relações imagem-texto de Martinec e Salway (2005). Ao final da seção, discutimos os dados fazendo associações entre eles.

5.1 PADRÃO 1 – TIPOS DE ATIVIDADES

À medida que fomos analisando os dados, o primeiro padrão que se revelou foi o tipo de atividade que constituía cada aula. De uma maneira geral, as aulas online eram organizadas através de três tipos de atividade dependendo do objetivo didático. O primeiro padrão que percebemos foi quanto ao objetivo da atividade em que a CMI encontrava-se

inserida. Identificamos três objetivos didáticos centrais (apresentar, praticar e produzir)¹²¹ a partir dos quais conseguimos identificar o contexto e então tentar estabelecer a relevância do uso da CMI para que esse objetivo fosse atingido.

5.1.1. Atividade de Apresentação

As primeiras atividades de cada aula eram sempre desenhadas com o intuito de *apresentar o conteúdo da aula*, assim, encontramos inúmeras atividades compostas por CMIs e TINS que chamamos de *atividades de apresentação*. A Figura 34 ilustra um exemplo desse tipo de atividade.

Figura 34 – Contexto de situação: essa CMI foi utilizada na disciplina Língua Inglesa 4B – Compreensão e Produção Escrita em uma atividade de apresentação do conteúdo cujo objetivo é introduzir o gênero textual Relatório de Pesquisa (*Report*) e suas tipologias. A única ação esperada por parte do aluno é a leitura do Texto Instrucional. A imagem e o texto verbal são ambos produzidos pelo conteudista.

Figura 34 – Atividade de apresentação de conteúdo



TYPES OF REPORTS

According to Virginia Evans and Jenny Dooley (Mission FCE 2 - p.126. Express Publishing. United Kingdom, 1998), "**Reports** are pieces of factual writing which are usually based on some type of research. There are various types of reports such as: survey reports, reports assessing good and bad points of something, travel/holiday reports, news reports, witness statements, etc."

Depending on the type of report you need to write, sub-headings and a subject or main heading are necessary. A main heading summarizes the subject of the report while the sub-heading indicates the beginning of each new section of the report.

Fonte: Plataforma Solar.

A Figura 34 mostra um tipo de ocorrência imagem-texto cujo texto associado à imagem é o próprio Texto Instrucional. As associações de sentido que podem ser feitas entre imagem e o texto instrucional exigem um nível iconográfico de leitura. O conhecimento de

¹²¹ Observamos aqui que o material é construído a partir do que modelo sequencial de atividade *Presentation, practice, production, conhecido como PPP*- Esse é um modelo sequencial de apresentação de conteúdos em materiais didáticos que os divide em três fases, passando de atividade mais controladas pelo professor para atividades em que o aprendiz é mais livre em sua produção (Ver COOK 2008.)

mundo a respeito dos elementos que comumente aparecem em um relato de pesquisa, como percentuais e gráficos, precisam ser ativados. Esses sentidos encontram-se expressos somente na imagem.

No que diz respeito às relações de status de Martinec e Salway (2005), o texto e a imagem são independentes, ou seja, são apresentados em uma mesma CMI, mas um não modifica o outro. A informação que eles fornecem existe em paralelo – cada um forma seus próprios processos. Somente a ativação de conhecimento prévio estabelece relações entre os sentidos ideacionais/representacionais contidos na Imagem e no Texto Instrucional. No que se refere às relações lógico-semânticas, a conexão existente é de *extensão*, a imagem estende o significado do texto, adicionando algo. A imagem apresenta informações acerca de elementos (percentuais e gráficos) que não estão presentes no texto.

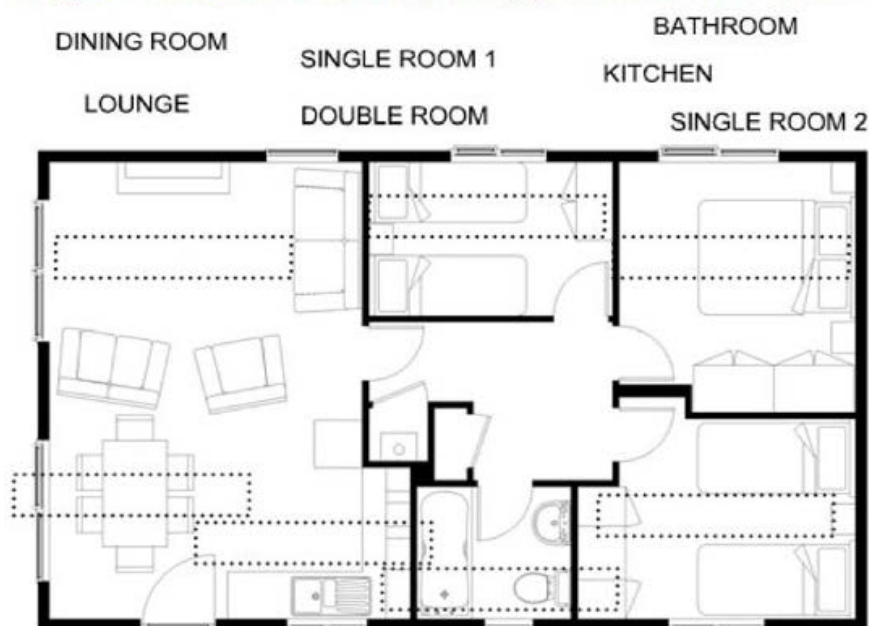
5.1.2 Atividade de Prática

O segundo tipo de objetivo foi a *prática* do conteúdo apresentado. Identificamos atividades desenhadas para que o aprendiz praticasse o conteúdo que estava sendo ensinado na atividade de apresentação, por isso as denominamos de *atividades de prática*. Nesse tipo de atividade, a possibilidade de erro é minimizada através de um certo controle do que é produzido. Um exemplo disso é a Figura 35 na qual o produtor da CMI fornece o vocabulário que o aprendiz precisa usar para completar a atividade, limitando, assim, a possibilidade de erros.

Figura 35 – Contexto de situação: CMI utilizada na disciplina de Língua Inglesa 1A – Compreensão e Produção Oral em uma atividade de prática cujo objetivo é consolidar o vocabulário relativo às partes de uma casa. A tarefa é arrastar o texto até a imagem adequada para compor a planta da casa.

Figura 35– Atividade de Prática de conteúdo

Drag the words to their corresponding place then click "CHECK".



Fonte: Plataforma Solar.

Nessa atividade de prática, além da leitura dos itens é requerido do aluno a *ação* de arrastar e soltar os textos verbais nos espaços destinados a eles de acordo com os conteúdos ideacionais/representacionais expressos na imagem. É esperado que o aprendiz associe as imagens e o texto a partir de suas relações de similaridade de conteúdo. Embora o professor provenha o texto instrucional e a imagem, a produção da CMI final fica a cargo do aprendiz. Ele só conseguirá obter sucesso se fizer as associações de sinonímia apropriadas entre os conteúdos ideacionais/ representacionais expressos em ambos os modos. O nível de leitura que o aluno precisa para cumprir o objetivo da tarefa é pré-iconográfico, ou seja, a leitura focaliza os significados elementares e naturais, através da identificação dos materiais contidos nos elementos da CMI como objetos conhecidos de nossa experiência diária, como os diferentes cômodos que compõem uma casa. Nessa CMI os limites entre o texto instrucional, a imagem e o texto associado a imagem são bem claros. O texto instrucional consiste da proposição da tarefa: Arraste as palavras aos seus lugares correspondentes (*Drag the words to their corresponding places*). A imagem é a planta da casa e o texto associado à imagem são as palavras relativas às partes da casa (sala de jantar – *dining room*, cozinha/*kitchen*, dentre outros)

Nessa CMI existe complementariedade intersemiótica de sinonímia entre as imagens e os textos que o aluno precisa associar para completar a CMI. Nesse caso a relação de status entre os elementos da CMI é complementar, ou seja, os textos e as imagens se


combinam para formar um sintagma maior, a própria CMI. Quanto às relações lógico-semânticas, verificamos conexões de *exposição*, ou seja, a imagem e os textos possuem o mesmo nível de generalidade.

5.1.3 Atividade de Produção


O terceiro tipo de objetivo didático é o de *produção de conteúdo*. Nesse tipo de atividade não são oferecidas opções ao aluno. Ele tem que produzir a sua própria resposta. Na maioria das vezes isso envolve um nível de leitura iconográfico. Ele precisa ir além dos sentidos expressos e considerar seu conhecimento de mundo para completar a tarefa. A Figura 36 ilustra uma atividade de prática na qual o aprendiz tem que produzir o conteúdo apropriado, ou seja, precisa saber a nacionalidade dos participantes representados nas imagens e saber também como expressar essas nacionalidades na língua inglesa para poder produzir os textos verbais que compõe a CMI. Não são oferecidas aos alunos opções de respostas. Existe a possibilidade de inserção de respostas diversas, na verdade, qualquer nacionalidade pode ser inserida nos campos destinados às respostas, embora somente uma seja considerada correta. Ao contrário de uma atividade de prática, nessa atividade a possibilidade de erro não é minimizada.


Figura 36 – Contexto de situação: A CMI foi utilizada na disciplina de Língua Inglesa 1A – Compreensão e Produção Oral em uma atividade de produção cujo objetivo é que o aprendiz utilize seu conhecimento de mundo e seu conhecimento sobre o vocabulário aprendido (países, línguas e nacionalidades) para completar a CMI.


Figura 36 – Atividade de Produção de conteúdo


 COUNTRIES - LANGUAGES AND NATIONALITIES

Our nationality is very important because it identifies where we come from, our culture and who we are. Here are some famous people. Where are they from?

1. 

2. 

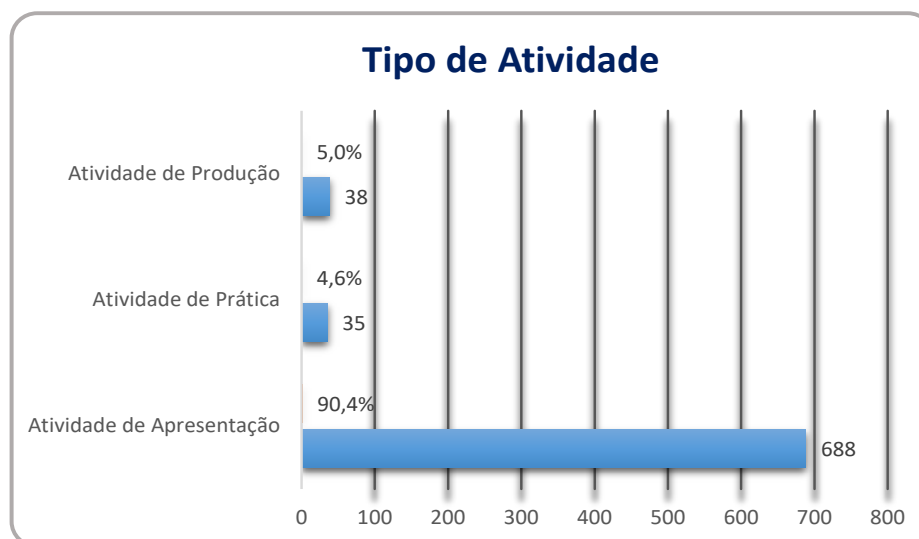
3. 

4. 

Fonte: Plataforma Solar.

Nessa ocorrência imagem-texto, percebe-se o TINS logo acima das imagens e os textos requeridos dos alunos são os textos associados às imagens que formarão a CMI. Como na Figura 35, o status entre as imagens e os textos associados a elas é complementar. Quanto às relações lógico-semânticas, o texto a ser criado pelo aluno estende o significado da imagem adicionando uma nova informação – a nacionalidade dos participantes representados. Existe, portanto, uma relação de *extensão*.

No Gráfico 1 a seguir, expressamos as ocorrências de cada um dos tipos de atividades associadas aos objetivos de *apresentar, praticar e produzir* conteúdos. Destacamos que analisamos somente as atividades em que havia CMIs inseridas.

Gráfico 1 – Tipos de atividades segundo os objetivos didáticos

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos dados expostos no Gráfico 1 podemos perceber que a imensa maioria das atividades nas quais as CMI's encontram-se inseridas são atividades de apresentação (688 – 90,4%). As atividades de prática e de produção que continham CMI's somavam juntas 73 ocorrências. Isso significa que em apenas 73 (9,6%) das ocorrências de CMI's há indicações de algum 'manejo' da CMI ou de algum de seus elementos por parte do aluno no processo de aprendizagem com o material didático em questão.

Podemos aqui tecer algumas considerações acerca desses dados. A sequência instrucional *Apresentação, Prática e Produção*, comumente conhecida como PPP (Presentation, Practice, Production), caracteriza-se como um modelo de planejamento de aula, típico do ensino de língua inglesa. A teoria de aprendizagem subjacente a esse tipo de sequência está enraizada na psicologia behaviorista: a prática leva à perfeição. Dentro deste modelo de ensino, os conteúdos são apresentados aos poucos e são gradualmente combinados a outros conteúdo ao longo das disciplinas. A prática é controlada e a ênfase está na produção correta. Após um período de tempo (normalmente no final da unidade) os alunos são testados sobre os itens apresentados dentro da unidade através de uma atividade de produção.¹²²

¹²² (Cf. COOK, 2008)

Na educação presencial, esse tipo de ensino tem recebido inúmeras críticas nos últimos anos¹²³ por ser demasiadamente centrado no professor, por manter os alunos passivos, e por apresentar sempre uma sequência linear de itens a serem aprendidos.

Podemos observar esses mesmos aspectos que são criticados sobre o ensino presencial sendo aplicados na constituição do material didático online em questão. O ensino demasiadamente centrado no professor pode ser percebido pela quantidade de atividades de apresentação (normalmente é o professor que apresenta os conteúdos nas aulas presenciais), nas quais os alunos não participam do ponto de vista da produção, apenas recebem os conteúdos que estão postos. A manutenção da passividade dos alunos pode ser percebida pelo número bem inferior de atividades de produção, ou seja, atividades nas quais os alunos poderiam efetivamente produzir conteúdos.

No entanto, os resultados de pesquisas recentes preconizam que a aprendizagem não acontece de forma aditiva com pequenas informações sendo apreendidas separadamente. Em vez disso, o processo de aprendizagem é multidirecionado e a mente do aluno trabalha na construção de vários sistemas de conhecimento ao mesmo tempo. A mente humana é capaz de apreender várias informações ao mesmo tempo sem necessariamente prestar atenção consciente a cada uma delas.¹²⁴ Sob essa perspectiva cabem ao material didático as mesmas críticas feitas ao uso dessas sequências instrucionais no ensino presencial. Os dados apontam, portanto, para um ensino bastante expositivo, uma vez que a grande maioria das atividades que constituem o material expõem os alunos aos conteúdos e poucas atividades os convidam a manipular e produzir esses conteúdos. Assim, podemos afirmar que mesmo em um ambiente virtual que, por natureza, suporta vários modos semióticos em interação, ainda utilizamos preceitos de produção de material que se fundamentam em teorias como o behaviorismo, que, embora tenha tido seu papel na construção do conhecimento a respeito da forma como a mente humana aprende, pesquisas mais recentes provaram ser ultrapassadas.

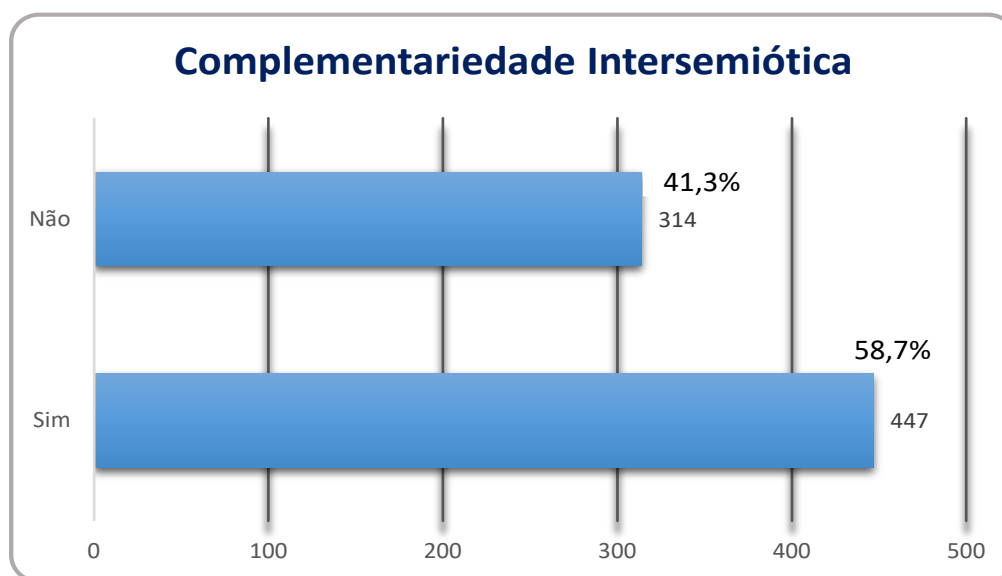
5.2 PADRÃO 2 – EXISTÊNCIA E TIPOS DE COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA

O segundo padrão verificado foi a existência ou não de *complementariedade intersemiótica* (ROYCE, 2007a) entre os elementos que compõem as ocorrências imagem-texto. Obtivemos os resultados expostos no Gráfico 2.

¹²³ (cf. ELLIS, 2003)

¹²⁴ (cf. MAYER, 2005; MAYER e ALEXANDER, 2011)

Gráfico 2 – Existência de Complementariedade Intersemiótica



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que em 314 ocorrências (41,3%) não havia complementariedade intersemiótica de conteúdos ideacionais/representacionais. A Figura 37 é um exemplo dessa ocorrência.

Figura 37 – Contexto de Situação: essa ocorrência imagem-texto está inserida na disciplina Língua Inglesa 4B – Compreensão e Produção Escrita, em uma atividade de apresentação cujo o objetivo é expor o conteúdo referente à elaboração de textos descritivos. No caso específico dessa atividade, a descrição física de pessoas. No TINS o(a) professor(a) destaca primeiro que elementos deve conter a descrição física de uma pessoa (aparência física – *physical appearance*). Em seguida ressalta que devemos manter em mente a ordem em que se deve dar os detalhes da descrição física de alguém (altura – *height*, constituição física – *built*, idade – *age*, cabelo – *hair*, vestimentas – *clothes*). Por fim, destaca que devemos fazer essa ordenação do mais geral para o mais específico (*moving from the general adjectives to the most specific ones*). Após dar esses esclarecimentos no Texto Instrucional, o professor coloca um exemplo de uma descrição física e apresenta imagens conceituais simbólicas atributivas.

Figura 37 – Exemplo de ocorrência imagem-texto sem Complementariedade Intersemiótica

When describing **physical appearance**, keep in mind that you should give details in the following order:

- height;
- build;
- age;
- hair;
- clothes;
- moving from the general adjectives to the most specific ones.

For example: Mark is a tall, well-built man. He has a rectangular face, blue eyes and a long nose. His grey hair is short and well cut. He is usually very well dressed in designer suits.



Fonte [2]

Fonte: Plataforma Solar.

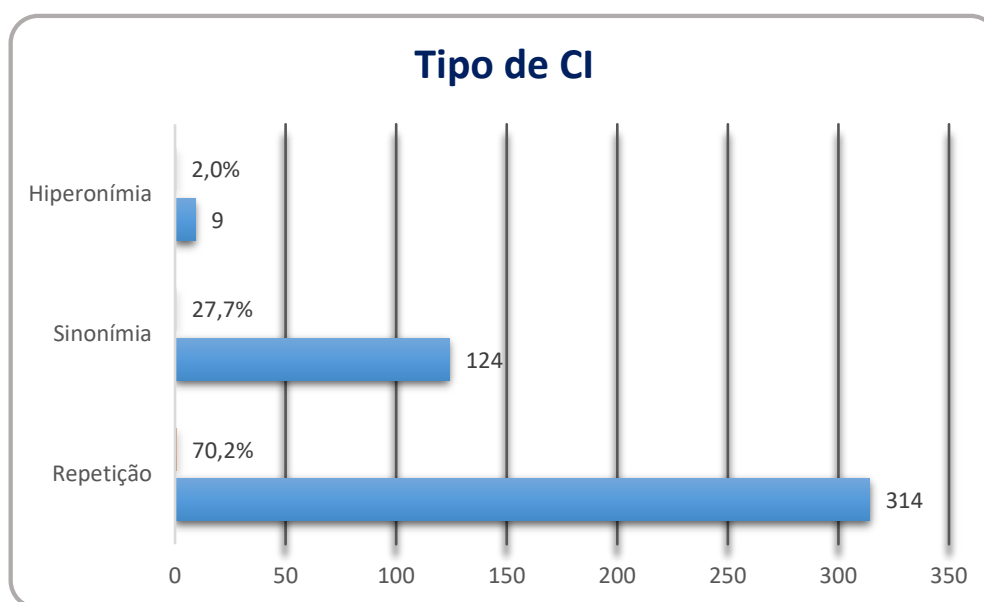
Na ocorrência imagem-texto da Figura 37, o TINS apresenta os elementos considerados em uma descrição. O texto que deveria estar associado à imagem é o texto que versa sobre um exemplo de como descrever uma pessoa na língua inglesa. Contudo, não existe complementariedade intersemiótica entre o texto e as imagens, pois os conteúdos ideacionais/representacionais do texto versam a respeito da descrição física de um homem alto e bonito com o corpo bem definido (*tall, well-built man*), com um rosto retangular, olhos azuis e um nariz longo (*He has a rectangular face, blue eyes and a long nose*). O cabelo dele é grisalho, curto e bem cortado (*His grey hair is short and well cut*). Ele está sempre bem vestido em ternos de grife (*He is usually well dressed in designer suits*). Esses conteúdos não mantêm relações semióticas com nenhuma das imagens apresentadas com esse texto. Os conteúdos das imagens são completamente dissonantes do conteúdo do texto. As imagens apresentam

mulheres, nenhuma delas tem cabelo grisalho ou apresenta as características físicas descritas no texto.

O uso desse tipo de imagem descumpra um dos principais ‘mandamentos’ que precisam ser observados para que o uso de imagens possa servir ao propósito da aprendizagem em uma interação com textos: “as imagens devem ser criteriosamente aplicadas ao texto e manter alguma correspondência com ele”. (CARNEY; LEVIN, 2002, p. 9)¹²⁵. Encontramos essa ausência de Complementariedade Intersemiótica de sentidos ideacionais/representacionais em 314 (41,3%) ocorrências imagem-texto.

Contudo, em 447 (58,7%) ocorrências verificamos a existência de CI entre os elementos da CMI (imagem e texto escrito associado a ela) ou entre a CMI e o TINS. Vejamos no Gráfico 3 quais tipos de Complementariedade foram encontrados nessas ocorrências.

Gráfico 3 – Tipos de Complementariedade Intersemiótica



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 447 ocorrências de CMI com complementariedade intersemiótica, 314 (70,2%) foram de repetição e 124 (27,7%) de sinonímia e 9 (2,0%) de hiperonímia. Não detectamos CI de antonímia, meronímia ou colocação. Vale ressaltar que consideramos *sinonímia* quando os conteúdos ideacionais/representacionais apresentam relações de semelhança e consideramos *repetição* quando esses conteúdos são idênticos. A Figura 38 mostra um exemplo de CI de repetição encontrada no material.

¹²⁵ Ver página 97 deste estudo


5.2.1 Complementariedade intersemiótica de Repetição

Figura 38 – Contexto de situação: A CMI está inserida na disciplina de Literatura de Língua Inglesa 1, em uma atividade de apresentação cujo objetivo é mostrar uma breve biografia do escritor D.H Lawrence e as características de seu estilo de escrita.

Figura 38 – Complementariedade Intersemiótica de Repetição

VERSÃO TEXTUAL DO FLASH

D.H. Lawrence



<http://www.cswnet.com/~erin/dh3.jpg> [1]

D.H. Lawrence was born David Herbert Lawrence in Eastwood, Nottinghamshire on September 11, 1885. Eastwood was a coal mining town filled with hardworking Englishmen and women. Lawrence was considered eccentric for his lack of work enthusiasm and his love of literature.

Fonte: Plataforma Solar.

Nessa CMI, a imagem e o texto apresentam complementariedade intersemiótica de repetição. A imagem repete os significados ideacionais/representacionais relacionados ao fragmento do texto escrito - *D.H. Lawrence* - a identidade do participante representado. O que está apresentado nesse fragmento de texto é reapresentado na imagem ou vice e versa. Essa foi a ocorrência mais comum entre os elementos que apresentaram CI. Ao consideramos a CMI como um todo percebemos que, no tocante às *relações de status* entre a CMI e o TINS, os elementos estão em relação de desigualdade. O TINS é considerado mais geral por apresentar mais informações acerca do participante representado.

5.2.2 Complementariedade intersemiótica de Sinonímia

Figura 39 – Contexto de situação: a CMI está inserida na disciplina de Estágio 1 – Teoria e Prática do Ensino de Língua Inglesa, em uma atividade de apresentação cujo objetivo é expor algumas características relevantes do ensino da gramática.

Nessa atividade é esperado que o aluno leia o texto e quando ele chegar na leitura da palavra acurácia perceberá que existe uma indicação de hipertexto. Essa indicação sinaliza que ele deve clicar na palavra para ter sua leitura redirecionada para um novo caminho em que a CMI abaixo aparece para leitura. A CMI é composta pela imagem e pelos textos que se relacionam a ela. O texto e a imagem da CMI estabelecem juntos o conceito da palavra acurácia, que, por sua vez está inserida no TINS.

Figura 39 – Complementariedade Intersemiótica (Sinonímia)

The figure consists of two screenshots from a digital learning platform. The top screenshot shows a text passage about grammar teaching with a highlighted word 'acurácia' and a question about implicit vs explicit grammar rules. The bottom screenshot shows a pop-up window titled 'ACURÁCIA' with four target diagrams illustrating precision and accuracy.

Top Screenshot:

Licenciatura INGLÊS

ESTÁGIO I: TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA
AULA 02: WHAT TO TEACH WHEN TEACHING WRITTEN SKILLS IN ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE CONTEXTS

TÓPICO 02: TEACHING GRAMMAR

Podemos começar dizendo que a visão atual mais amplamente aceita acerca do ensino de gramática, no contexto metodológico do CLT, considera inaceitável a gramática como objetivo final da aprendizagem da língua alvo. Ao contrário, o ensino da gramática deve servir como o meio de adquirir conhecimento mais aprofundado da língua alvo. Em todo caso, o ensino de gramática, continua tendo papel de fundamental importância para a aquisição da língua alvo, principalmente quando olhamos para a questão da acurácia (accuracy). Para nossa realidade, de profissionais do ensino da língua estrangeira, o que permanece sendo vital é saber as diferentes maneiras e quais estratégias de instrução das estruturas gramaticais podem ser usadas mais eficientemente. A primeira pergunta a ser discutida é:

"As regras gramaticais devem ser apresentadas implícita ou explicitamente?". [ensino implícito x ensino explícito]

MINHAS ANOTAÇÕES

Bottom Screenshot:

Licenciatura INGLÊS

ESTÁGIO I: TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA
AULA 02: WHAT TO TEACH WHEN TEACHING WRITTEN SKILLS IN ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE CONTEXTS

TÓPICO 02: TEACHING GRAMMAR

ACURÁCIA

Not precise Not accurate

Precise Not accurate

Not precise Accurate

Precise Accurate

do ensino de
jetivo final da
sio de adquirir
ontinua tendo
olhamos para
ino da língua
estratégias de
pergunta a ser

no implícito

que não haja
uisas como as
maticais. Ellis é
a por ele para

O conceito de acurácia é então apresentado por uma CMI que o explicita através da precisão de marcas em um alvo. A CMI sugere que quanto mais juntas as marcas, mais precisas e, quanto mais próximas do centro, mais acuradas. Nesse exemplo, observamos complementariedade intersemiótica (sinonímia) entre os elementos da CMI (texto e imagem).

No que concerne às relações de status, tanto entre os elementos que compõem a CMI (imagens e textos associados a elas), quanto entre a CMI e o TINS, a relação é complementar. Em outras palavras, os elementos que compõem a CMI se combinam para formar um sintagma maior, a própria composição imagem-texto. A CMI por sua vez mantém uma relação complementar com o TINS. Eles se combinam para formar um sintagma maior - a atividade de apresentação do conteúdo. Quanto às relações lógico-semânticas, os elementos que compõem a CMI estão em relação de exposição na qual o texto e a imagem têm o mesmo nível de generalidade – a imagem é tão geral quanto o texto. Com relação à CMI e o TINS a relação é de elaboração/exemplificação na qual o TINS é mais geral que a CMI. Esta trata apenas do sentido ideacional/representacional do termo acurácia, enquanto o TINS trata de diversos outros sentidos ideacionais/representacionais, como o objetivo do ensino da gramática e sua importância.

5.2.3 Complementariedade intersemiótica de Hiperonímia

Encontramos ainda no material algumas CMIs (9 ocorrências –2%) cuja complementariedade intersemiótica dava-se através de uma relação de hiperonímia na qual um dos elementos apresentava um sentido mais genérico e outro elemento sentidos mais específicos. Vejamos a Figura 40.

Figura 40 – Contexto de situação: a CMI está inserida na disciplina de Ensino de Aprendizagem Mediada por Tecnologias Digitais. Encontrava-se em uma atividade de apresentação cujo objetivo é expor aos alunos os tópicos da aula 1.

Figura 40 – Complementariedade Intersemiótica (Hiperonímia)

Unit 1 (AN INTRODUCTION TO CALL) has four lessons:

- TÓPICO 1: Introduction to the course
- TÓPICO 2: What is CALL?
- TÓPICO 3: A brief history of CALL
- TÓPICO 4: Portfolio Activity



Fonte: Plataforma Solar.

Nessa CMI, existe uma relação de hiperonímia entre as imagens estáticas classificatórias e os textos verbais associados a elas. No texto verbal temos a classe geral *Tecnologia (Technology)* e nas imagens as subclasses (tipos de tecnologias – o telefone, a TV o quadro digital dentre outros). Observamos ainda a classe geral *aprendizado (Learning)* e os elementos da tecnologia associados ao aprendizado (livro, o quadro negro e o digital etc.). Dessa forma, a relação de status entre imagem e texto é desigual, a imagem é subordinada ao texto. Existe uma relação de expansão através de exemplificação em que o texto é mais geral do ponto de vista que se configura como uma categoria e as imagens são exemplos dessa categoria.

Após a apresentação dos dados referentes a esse padrão da existência ou não complementariedade intersemiótica entre os modos, podemos inferir que boa parte (314 ocorrências – 41,3%) das ocorrências imagem-texto do material, não apresentam complementariedade intersemiótica de sentidos ideacionais/representacionais entre texto¹²⁶ e

¹²⁶ Quando dissermos que a CMI não apresenta CI entre texto e imagem, nos referimos tanto ao texto que acompanha a imagem quanto ao texto instrucional.

imagem. Nas ocorrências em que há complementariedade intersemiótica (447 ocorrências) a mais usual é a de repetição (314 ocorrências – 70,2%), ou seja, um modo reapresenta o conteúdo do outro modo.

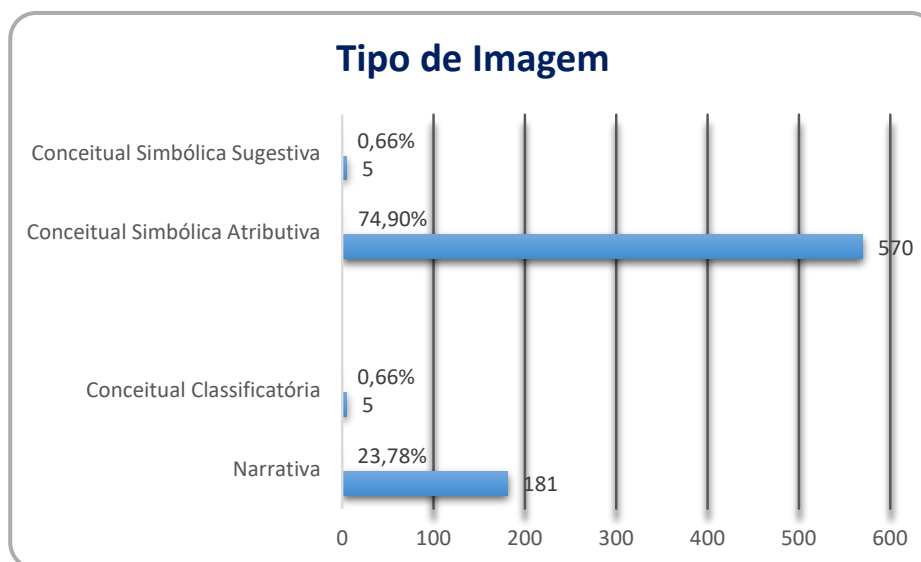
Esse é um dado importante, pois para que as instituições de ensino atinjam o objetivo de fomentar o desenvolvimento dos letramentos multimodais é preciso que as ocorrências entre os modos sejam construídas de forma significativa. Só assim o aprendiz pode perceber consistência e coerência nas formas como os significados verbais e visuais são comunicados. Se a grande maioria das ocorrências são decorativas ou de repetição, o material que deveria estimular o desenvolvimento de letramentos multimodais, pode caminhar na contramão de um de seus grandes objetivos. Especialmente na área de formação de professores de línguas estrangeiras na qual um dos objetivos é desenvolvimento de formadores de falantes. Os professores precisam estar conscientes dos modos como nos comunicamos na atualidade para que possam, assim, também promoverem o desenvolvimento dos letramentos de seus alunos. Só assim poderemos promover práticas pedagógicas coerentes com os letramentos multimodal crítico que os alunos precisam para atuar em uma sociedade inundada pela construção de sentidos através de modos diversos e quebrar o ciclo vicioso que citamos no início desse trabalho: “Não aprendemos a ler imagens na escola, nem como alunos, nem como professores e, portanto, não ensinamos esse tipo de leitura”. (VIEIRA, 2007, p. 26). Para que esse ciclo seja quebrado acreditamos que os materiais didáticos precisam incorporar o uso de CMIs com as mais diversas funções e não majoritariamente como mero acessório decorativo ou reiteracional. Precisamos estar cientes da importância da escolha criteriosa e adequada no uso de imagens associadas a texto para que, de fato, elas desempenhem o potencial que têm de fomentar o aprendizado nos materiais didáticos.

5.3 PADRÃO 3 – TIPOS DE IMAGENS

O terceiro padrão que detectamos foi o *tipo de imagem - conceitual ou narrativa* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Foi a partir desse padrão que identificamos os elementos com os quais a imagem se relacionava e portanto, pudemos perceber como a CMI se comportava em relação ao texto instrucional. Apresentaremos abaixo o número de ocorrência de cada tipo e, em seguida, exemplos dos tipos de imagens encontradas.

Vejamos o Gráfico 4 com as ocorrências dos diferentes tipos de imagens nas CMIs que compõem as atividades do material didático. Apresentamos as informações acerca dos elementos que compõem cada Gráfico pela ordem de ocorrência da maior para a menor.

Gráfico 4 – Tipos de Imagens



Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.1 Imagens com estrutura conceitual simbólica atributiva

O tipo mais comum de imagem encontrada no material (570 ocorrências – 74,9%) foram as imagens compostas de *estruturas conceituais simbólicas atributivas* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Como vimos no capítulo 1 deste trabalho, em imagens simbólicas atributivas não existem vetores indicando ações. Seus constituintes são o *portador* e o atributo simbólico que conferem ao participante um valor que o caracterizaria e/ou conceituaria. O conteúdo ideacional/representacional é exposto para a apreciação de seus atributos e, a partir dessa apreciação, ativa-se uma série de conhecimentos prévios a respeito da imagem. Vejamos na Figura 41 um exemplo de como essas imagens apareceram no material.

Figura 41 – Contexto de situação: A CMI contida na figura a seguir encontra-se inserida na disciplina Língua Inglesa 4B – Compreensão e produção escrita, em uma atividade de prática cujo objetivo é que o aprendiz identifique o tópico frasal¹²⁷ de cada parágrafo e também os adjetivos utilizados para fazer uma descrição física e aqueles utilizados para a descrição do caráter de uma pessoa.

¹²⁷ “O tópico frasal é a ideia central ou nuclear do parágrafo, ou seja, uma espécie de resumo do ponto a ser explorado no parágrafo que segue”. Extraído de <http://www.escritaacademica.com/topicos/construcao-de-sentido/topico-frasal/> Acesso em 02 jul. 2016.

Figura 41 – CMI com Imagem Conceitual Simbólica Atributiva



PRACTICE

Read the following text and choose the most appropriate topic sentence to fill the gaps. Then, underline the adjectives which describe physical appearance and circle the ones which describe character. Finally, re-read the text and complete the notes in the column.



Fonte [4]

Topic Sentences:

- Kim is a person I greatly admire.
- Kim Basinger is certainly attractive.
- Kim rarely stays home to relax.
- Although I've never met her, I have read a lot about her in newspapers and magazines and have an idea of what her personality is like.

Introduction	Who she is, where I met/saw her: Kim Basinger – in the film No Mercy
Appearance / Clothes	Quite tall, ...
Character	Demanding, ...
Activities / Hobbies / Interests Exercising, ...	Exercising, ...
Conclusion	Comments and feelings about the person: I admire her...

THE PERSON I ADMIRE MOST

Ever since I first saw the actress Kim Basinger in the 1987 film *No Mercy*, she has been my favourite film star. In that film, she played the girlfriend of a gangster.

1) . She is quite tall, slender, and in her late thirties.

Her blue eyes, her small upturned nose and her large sensuous mouth give her a very photogenic face. Her hair is long, blond and wavy, though in some films she has it straightened. When she is not working, Kim prefers wearing casual, comfortable clothes.

2) . Some critics have stated that being a star has "gone to her head", pointing out her tendency to be very demanding and her insistence on perfection. Other critics claim that although she may seem quick-tempered, she is a really kind person. Who wouldn't yell a little after spending hours getting one's hair and make-up done? Film crews that complain about her behaviour are simply jealous of her.

3) . She spends a lot of time exercising. In her spare time, she attends Hollywood parties and charity events with her actor husband, Alec Baldwin.

4) . She seems to have it all: brains, beauty, fame, money and a happy family life. I can't wait for her next film!

Source: Mission: FCE 2 (p. 25) Virginia Evans and Jenny Dooley. Express Publishing. United Kingdom, 1998.

Fonte: Plataforma Solar.

No exemplo da Figura 41, os próprios atributos da personagem representada (PR) constituíam os conteúdos ideacionais/representacionais explorados pelo professor para que o aluno praticasse parte do conteúdo ensinado: os adjetivos utilizados em inglês para se fazer uma descrição física de uma pessoa. Assim, existe complementariedade intersemiótica evidente de repetição entre os conteúdos da imagem e parte do conteúdo do texto: seu pequeno nariz empinado (*her small up turned nose*) e sua boca larga e sensual (*her large sensuous mouth*) lhe conferem um rosto muito fotogênico (*give her a very photogenic face*), seu cabelo é loiro longo e ondulado (*her hair is blond, long and wavy*). Esses conteúdos, que nos parecem ser o cerne do objetivo didático dessa atividade estão em relação de repetição entre extratos do texto e a imagem.

Nessa CMI, a relação de status existente entre texto e imagem é de desigualdade, a imagem relaciona-se apenas com parte do texto. No que concerne às relações lógico-semânticas a relação é de elaboração/exemplificação em que o texto é mais geral (trata de vários aspectos relativos ao PR) e a imagem apresenta apenas o aspecto físico.

5.3.2 Imagens com estrutura Narrativa

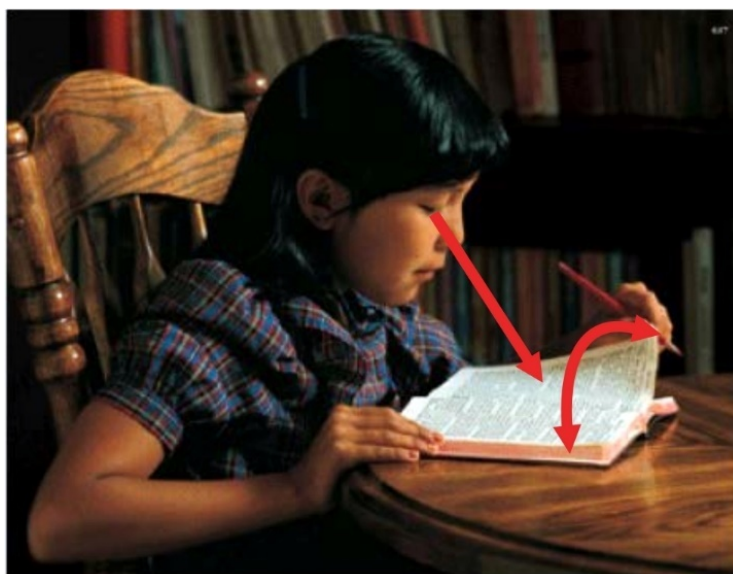
O segundo tipo de imagem mais comum no material (181 ocorrências – 23,78%) foi a imagem com estrutura narrativa – imagem que retrata uma ação, ou seja, um processo. A Figura 42 mostra um exemplo de como imagens com estruturas narrativas foram apresentadas no material didático.

Figura 42 – Contexto de situação: A CMI encontra-se inserida na disciplina Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, em uma atividade de apresentação cujo objetivo é expor as características de um resumo (*abstract*).

Figura 42 – CMI com Imagem Narrativa

WHAT IS THE STYLE OF AN ABSTRACT?

The style of an abstract should be concise and clear. Readers do not expect the abstract to have the same sentence structure flow of a paper. Rather, the abstract's wording should be very direct.



Fonte: Plataforma Solar.

No capítulo 2 deste trabalho (p. 66), destacamos que os processos narrativos servem para “apresentar desdobramentos de ações e eventos, de processos de mudança, e de arranjos

espaciais transitórios” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 59).¹²⁸ A ação apresentada na imagem é o ato de ler e, portanto, os conteúdos ideacionais/representacionais dessa imagem narrativa não apresentam complementariedade intersemiótica com o TINS como um todo, pois os conteúdos do texto TINS relacionam-se especificamente com as características do gênero textual *Abstract* (Resumo). A imagem relaciona-se apenas com um pequeno extrato do TINS, a palavra Reader (Leitor), uma vez que apresenta uma pessoa lendo.

Quanto às relações de status, a imagem e o texto são independentes, um não modifica o outro. A informação que fornecem existe em paralelo – cada um forma seus próprios processos.

5.3.3 Imagem com estrutura conceitual simbólica sugestiva

O terceiro tipo de imagem mais encontrada no material (5 ocorrências – 0,66%) foi o com *estrutura conceitual simbólica sugestiva* (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Nesse tipo de imagem o significado simbólico é estabelecido através do uso das cores; de uma ação ou gesto que faz com que o atributo simbólico seja evidente para o observador da imagem; através de algum tipo de deslocamento em relação ao conjunto ou através da associação convencional com valores simbólicos. Vejamos na Figura 43 um exemplo de como esse tipo de estrutura encontra-se disposta no material.


Figura 43 – Contexto de situação: A CMI encontra-se inserida na disciplina Língua Inglesa 3B – Compreensão e Produção Escrita, em uma atividade de apresentação cujo objetivo é expor para os alunos os diferentes tipos de organização de parágrafos. O(A) contedista primeiro destaca no TINS a existência de vários tipos de organização de parágrafos e apresenta alguns exemplos. Em seguida, apresenta um exemplo do padrão de organização de parágrafo denominado *exemplo*.

¹²⁸ “Narrative patterns serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements.”

Figura 43 – CMI com Imagem Conceitual Simbólica Sugestiva

DIFFERENT PATTERNS OF PARAGRAPH ORGANIZATION

Adapted from: SMALZER, William R. Write to be read – reading, reflection and writing. Cambridge: Cambridge University Press. 2005



EXPLANATION

A paragraph can have different patterns of organization. These patterns help you communicate with your reader more effectively. The seven main patterns of organization for a paragraph are:

- Example
- Cause and effect
- Definition
- Comparison and contrast
- Narrative
- Description
- Classification



fonte [2]

EXAMPLES

HERE ARE EXAMPLES OF EACH PATTERN OF ORGANIZATION. THE TOPIC IS FRIENDSHIP.

EXAMPLE

If we look around, we can see many examples of friendship. Like the friendship between those two girls who do everything together and tell their secrets to each other. Or the friendship between siblings, who protect each other in all situations. There are also good examples of friendship, such as Jesus Christ and John Baptist, who were cousins and good friends. So, as we can see, examples of friendship can be found anytime and anywhere.

Fonte: Plataforma Solar.

A Figura 43 é um exemplo de como as imagens conceituais simbólicas sugestivas foram inseridas no material. As duas mãos entrelaçadas são sugeridas como símbolo da amizade, que é o tópico escolhido pelo(a) conteadista para trabalhar a noção de estrutura de parágrafo, organizado em torno de exemplos. O conteúdo ideacional/representacional da imagem complementa-se semioticamente com o texto que o conteadista usa como exemplo, cujo tópico é amizade, mas não se relaciona com o TINS que trata de organização de parágrafos. No que se refere às relações de status a imagem e o texto associado a ela são independentes, ou seja, embora tratem do mesmo assunto – amizade – um modo não modifica o outro, as informações que ambos carregam existem em paralelo.

5.3.4 Imagens com Estrutura Classificatória

O tipo de imagem menos encontrada no material foi a *classificatória* (5 ocorrências – 0,66%). Nas imagens classificatórias os participantes desempenham papéis dentro de

taxonomias hierárquicas que podem ser cobertas (covert) ou evidentes (overt). Nas taxonomias cobertas a relação entre o elemento superordinado e o elemento subordinado não é evidente. Quando essa relação é claramente perceptível a taxonomia é denominada de evidente (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006).

Se retornarmos à Figura 40 (p 136), veremos um exemplo de como uma imagem classificatória está inserida em uma CMI no material. Nessa CMI os elementos superordinados, *technology and learning* (*tecnologia e aprendizado*) não aparecem em nenhum elemento da imagem, eles são expressos somente no texto verbal. As imagens são os elementos subordinados (exemplos de tecnologias utilizados no processo de aprendizagem) que dão indícios da classe geral expressa pelo texto.

Os dados relacionados ao padrão *tipos de imagens* apontam para uma tendência maior ao uso de imagens Conceituais Simbólicas Atributivas. Não encontramos nos dados evidências suficientes para apontarmos as razões dessa tendência. Quando cruzamos esse dado com os dados a respeito das funções das imagens, podemos supor que as imagens podem ser, em sua maioria, conceituais simbólicas atributivas provavelmente pela exploração do carácter apreciativo (decorativo) das imagens, uma vez que a função mais comum encontrada nas imagens foi a decorativa. Contudo, como já informamos, não existem nos dados evidências suficientes que possam tornar essa suposição uma afirmação. Será que existe alguma razão específica para que a maioria das imagens utilizadas no material didático sejam conceituais simbólicas atributivas? Será que seu carácter de constituição através de um participante representado e um atributo associado a ele é mais útil ou eficaz para propósitos didáticos que os demais tipos de imagens? Essa é uma lacuna que essa pesquisa deixa para ser investigada por outra pesquisa.

5.4. PADRÃO 4 – RELAÇÕES ENTRE AS CMI, OS TINS E OS OBJETIVOS DAS ATIVIDADES

O quarto padrão que observamos ao longo da análise foi a relação entre a CMI (Texto e Imagem), o TINS e o objetivo das atividades, ou seja, se algum elemento da CMI, ou o próprio texto instrucional contribuía para que o objetivo da atividade (apresentar, praticar ou produzir conteúdo) fosse atingido. Para traçarmos esse padrão, desenvolvemos um procedimento simples. Primeiramente, identificamos o objetivo da atividade. Em seguida, eliminamos a CMI e observamos se o objetivo ainda poderia ser atingido. Se o objetivo não pudesse ser atingido, então a CMI se relacionava diretamente com o objetivo da atividade. Em

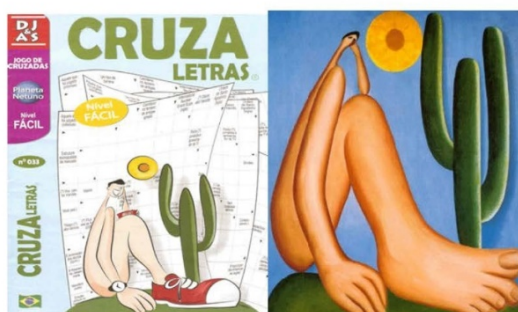
seguida, fizemos o inverso, mantivemos a CMI e eliminamos o texto instrucional. Novamente, Se o objetivo não pudesse ser atingido, então o TINS se relacionava diretamente com o objetivo da atividade. Assim, se a CMI ou o TINS pudesse ser eliminado não teria relação direta com o objetivo de ensino. Não analisamos se o objetivo poderia ser atingido com o mesmo grau de acurácia ou com a mesma facilidade. Isso exigiria um estudo experimental para determinar esse ponto. Contudo, foi possível determinar se o objetivo era passível ou não de ser atingido com a eliminação da CMI (de algum de seus elementos) ou do TINS. Nas Figuras 44 e 45 exemplificamos.

Figura 44 – Contexto de situação: A CMI está inserida na disciplina Língua Inglesa Texto e Discurso em uma atividade de apresentação. O objetivo da atividade é trabalhar o conceito de intertextualidade e apresentar um exemplo de intertextualidade explícita.

Figura 44 – CMI relacionada ao objetivo da atividade

Let's take a look at some examples of explicit intertextuality. Maybe we should start with our lessons in this course. You may have probably noted that all the texts we have studied so far can only gain meaning through their references to the texts written by Catherine Wallace, Ingedore Kock, M.A.K. Halliday, Ruqaiya Hasan, Henry G. Widdowson and others. Every time we quote these authors, we give them credit for their words. Being so, explicit reference to them is made.

Now take a look at the cover of a Brazilian crossword puzzle magazine. Do you recognize the drawing on it? Have you seen it before? If you have, you will certainly identify the source of the intertext.



Source: ABAPORU, Tarsila do Amaral 1928

The drawing on the cover of the magazine is an explicit allusion to Abaporu (1928) by Tarsila do Amaral. Today it is the most valued Brazilian screen (below) in the world, reaching the value of \$1.5 million. The Tupi-Guarani word “**abaporu**” means “the man that eats”.

Fonte: Plataforma Solar.

Nesse exemplo da Figura 44, as CMI são utilizadas no material de forma que estejam diretamente relacionadas com objetivo da atividade – apresentar um exemplo de intertextualidade explícita. Se eliminarmos a CMI, não é possível atingir esse objetivo. Nesse exemplo, para atingir o objetivo da atividade, o aluno precisa fazer uma leitura de nível iconográfico, ou seja, usar seu conhecimento de mundo para identificar o intertexto.

A relação de status existente entre CMI e texto é de desigualdade da Figura 44. O texto é subordinado à imagem. Há elementos referenciais no texto (você reconhece o desenho? *Do you recognise the drawing on it*) que dirigem o leitor a uma parte da imagem, daí a subordinação do texto a ela. O texto precisa da imagem para ter algum de seus significados compreendidos.

Na Figura 45, TINS é o elemento que se relaciona diretamente com o objetivo da atividade.

Figura 45 – Contexto de situação: A CMI está inserida na disciplina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos em uma atividade de apresentação cujo objetivo é evidenciar as características do texto acadêmico.

Figura 45 – Somente TINS relaciona-se ao objetivo da atividade



ACADEMIC TEXTS:

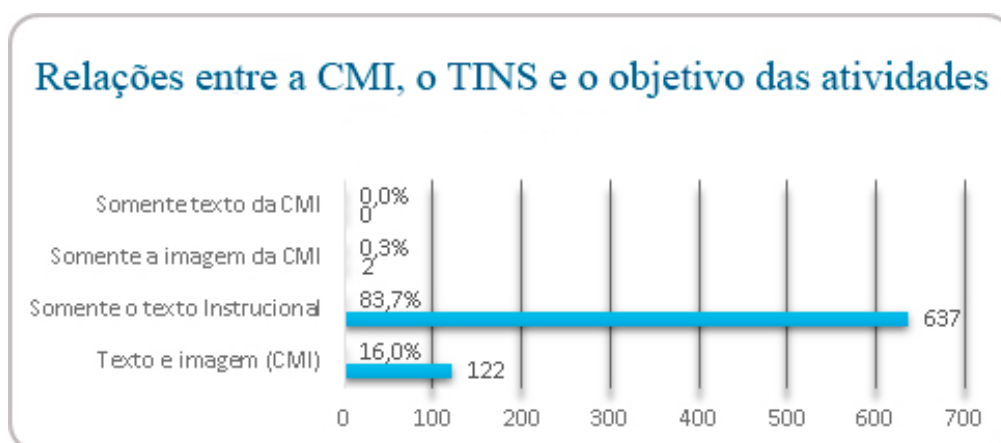
- are expressed in their own language (scientific community), which is more rigorous and denotative;
- are written in a logic, articulated and systematic way;
- present a well-built structure which permits good communication;
- have their own format established by the scientific community;
- express research results on the theoretical or practical level, depending on the area of study.

Fonte: Plataforma Solar.

Nessa atividade somente o texto instrucional se relaciona com o objetivo didático. Se eliminarmos o texto instrucional, o objetivo não pode ser atingido. Contudo, se eliminarmos a imagem, o objetivo continua sendo passível de ser atingido. Observamos aqui que não existe complementariedade intersemiótica entre os elementos texto e imagem. Eles são completamente independentes. O texto trata das características de um texto acadêmico e imagem apresenta uma folha de um livro e os dedos de uma pessoa, aparentemente seguindo a leitura. A imagem não desempenha nenhuma função didática em relação ao texto, apenas

decora a página. A relação de status entre texto e imagem é de independência, cada um constrói seus processos separadamente, sem constituir parte de um sintagma maior.

Gráfico 5 – Relações entre a CMI, o TINS e os objetivos da atividade



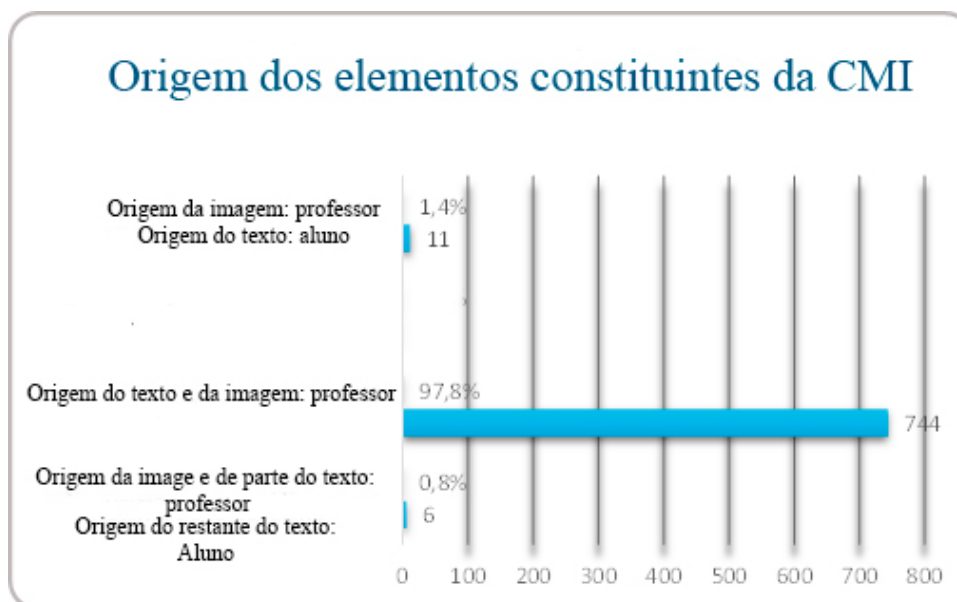
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 5 revelam que, na imensa maioria das atividades em que há CMIs inseridas, somente o texto instrucional se relaciona com o objetivo da atividade, seja ele apresentar, praticar ou produzir um conteúdo. Em apenas 124 atividades (16,3%) um elemento da CMI ou os dois integrados contribuem para o objetivo da atividade. Esse dado evidencia que a composição do material tem uma base essencialmente verbal. A imensa maioria das atividades são fundamentadas no Texto Instrucional. Em 637 atividades das 761 em que havia uma CMI, estas não contribuíam de forma significativa para que o objetivo da atividade fosse atingido. Se as eliminássemos o objetivo da atividade ainda seria passível de ser alcançado.

5.5. PADRÃO 5 – ORIGEM DOS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM AS CMIS

O quinto padrão que se destacou foi a *origem dos elementos constituintes da CMI*. Inicialmente partimos do pressuposto de que a CMI fosse sempre apresentada ao aluno. Esperávamos encontrar somente CMIs completas e usadas de alguma forma para o aprendizado. Contudo, quando começamos as análises percebemos que, em alguns casos, isso não correspondia ao que era encontrado na atividade. Vejamos no Gráfico 6 os padrões que encontramos.

Gráfico 6 – Origem dos elementos constituintes das CMIs



Fonte: Elaborado pela autora.

Embora na imensa maioria das atividades em que havia CMIs inseridas (744 – 97,8%) a CMI tenha sido apresentada pelo professor (como acontece nas figuras 34, 35, 37, 38 e 39). Encontramos onze atividades (1,4%) em que a imagem era dada pelo professor e texto produzido pelo aluno (similar ao que acontece nas figuras 36 e 46) e seis atividades (0,8%) em que o aluno produzia parte do texto escrito constituinte da CMI. Vejamos como exemplo as atividades da Figura 46.

Figura 46 – Contexto de situação: As CMIs da Figura 46 foram retiradas da disciplina Literatura em Língua Inglesa 4. Elas estão inseridas em uma atividade de apresentação do conteúdo *A Poesia americana no século XX – Modernismo*. Antes de começar a atividade o(a) professor(a) situa o conteúdo a ser estudado apresentando seus contextos de cultura (caracteriza o movimento modernista na sociedade americana) e de situação (estabelece quem escreveu o poema, de onde foi retirada a imagem, em que ano foram publicados e onde) e, por fim, estabelece as características do tipo de poema com o qual vai trabalhar.

Figura 46 – Imagem produzida pelo professor e texto produzido pelo aluno

In Landscape with the Fall of Icarus, this type of verse contributes to give the poem a sense of continuity all along the falling journey of Icarus. The absence of punctuation and the very short lines also add to that point/aspect. The description of the scenery, of the beautiful landscape in the painting leads the reader on a descent towards the crucial moment in the final stanza: Icarus drowning.



CHALLENGE

Observe the painting and answer these questions:

1. Where is Icarus?
2. How many other people are there in the painting?
Do they see the fall of Icarus?



[CLICK HERE TO CHECK YOUR ANSWERS.](#)



Fonte: Plataforma Solar.

After answering these questions, read the poem.

LANDSCAPE WITH THE FALL OF ICARUS

by William Carlos Williams

According to Brueghel
when Icarus fell
it was spring

a farmer was ploughing
his field
the whole pageantry

of the year was
awake tingling
near

the edge of the sea
concerned
with itself

sweating in the sun
that melted
the wings' wax

unsignificantly
off the coast
there was

a splash quite unnoticed
this was
Icarus drowning



PRACTICE 1

Now that you have read the poem, answer these questions:

1. Among the people in the painting, who is mentioned in the poem?
2. Which verse/verses in the poem show(s) that the people did not pay attention to Icarus fall?

Fonte: Plataforma Solar.

O(a) professor(a) explora primeiro os conteúdos expressos na imagem através de pergunta a respeito dos conteúdos ideacionais/representacionais: *circunstâncias* – espaço - (Where is Icarus? Onde está Icarus), *participantes representados* (Quantas outras pessoas estão na imagem? How many other people are there in the painting) e *processos* (Do they see the fall of Icarus? As pessoas viram a queda de Icarus?). Essas perguntas são de compreensão dos conteúdos da imagem. É preciso que o aprendiz identifique primeiro esses conteúdos para que depois perceba a interação entre a imagem e o poema (texto escrito) e possa responder uma das perguntas da última seção: *Among the people in the painting, who is mentioned in the poem?* (Dentre as pessoas representadas na imagem, quais são mencionadas no poema).

No que concerne à relação de status entre imagem e texto, essa relação é desigual sendo o texto subordinado à imagem. O texto da CMI só surge por referência a elementos da imagem. O texto relaciona-se a apenas uma parte da imagem. Há elementos referenciais no texto que dirigem o leitor a uma parte da imagem, daí a subordinação do texto a ela. Assim, o texto precisa da imagem para ser ter algum de seus significados compreendidos. Quanto às relações lógico-semânticas, primeiro são explorados os sentidos da imagem. Em seguida, o texto verbal se integra aprimorando os sentidos de elementos da imagem localizando-os no espaço da imagem: *Here is Icarus* (aqui se encontra o Icarus), *Here is a farmer* (aqui se encontra o fazendeiro), *Here is a man* (aqui se encontra um homem).

Após finalizarmos a contabilização desse padrão podemos afirmar que, embora tenhamos detectado atividades da natureza da que expomos na Figura 36, em que o aluno produz parte da CMI, elas foram apenas 17 (2,2%) e a produção foi somente do elemento texto escrito. Não detectamos nenhuma atividade em que o texto fosse fornecido pelo professor e a imagem fosse solicitada ao aluno. O (a) professor(a) conteudista é, portanto, o(a) grande fornecedor(a) das imagens e dos textos que constituem as CMIs.

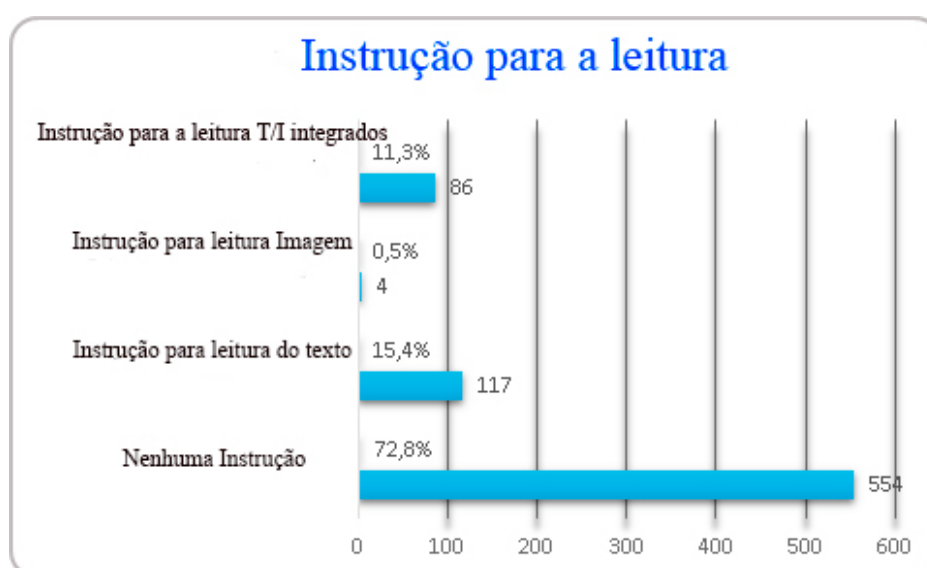
Esses dados são bastante reveladores. Primeiro, porque permite a percepção de que o direcionamento do ensino através desse material ainda provêm poucas oportunidades de o aluno interagir com as CMIs, do ponto de vista de participar da constituição ou de manejar os seus elementos. Segundo, porque revela que não existe atividade que promova qualquer tipo de produção de imagem no material. Portanto, não são verificadas propostas de atividades que promovam a habilidade de criar textos multimodais, especialmente no que se refere à criação de sentidos através do modo semiótico imagem estática. Isso significa que os futuros professores formados através do curso não têm contemplado no material oportunidades de aprender a codificar e a decodificar imagens e informações textuais em conjunto. Não há, portanto, oportunidades de promoção do letramento visual multimodal.

5.6. PADRÃO 6 – INSTRUÇÃO PARA A LEITURA

O sexto padrão que observamos ao olharmos para os dados mais atentamente foi a presença ou ausência de instruções para a leitura dos elementos constituintes da CMIs e do Texto Instrucional. É importante destacar que o que consideramos aqui como instrução para a leitura consiste de qualquer solicitação de que o aluno leia, observe ou olhe qualquer dos elementos da CMI ou o TINS. Inicialmente buscávamos por *orientações* para leitura, ou seja, pela exploração de qualquer dos níveis de leituras apresentados por Panofsky (1955) – *pré-*

iconográfico, iconográfico ou iconológico. Procurávamos por atividades que explorassem qualquer das estratégias meta-interpretativas - *perceptuais, analíticas ou socioculturais* (LIU, 2013). Buscamos por essas instruções na tentativa de responder à nossa terceira questão de pesquisa: são apresentadas orientações para a leitura do material didático contemplando em seu conjunto os aspectos visuais e verbais? Contudo, não encontramos atividades que explorassem essas estratégias, o que encontramos foram solicitação de que o aluno lesse, observasse ou olhasse a imagem sem que qualquer outra orientação a respeito da leitura das CMIs fosse dada. Assim, optamos por trocar o termo orientação por instrução para a leitura. Vejamos no Gráfico 7 alguns padrões detectados.

Gráfico 7 – Instrução para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

5.6.1. Nenhuma Instrução

Atividades com nenhuma instrução para o leitor foi o item de maior ocorrência nesse padrão. Em 554 (72,8%) atividades a CMI e o TINS são apresentados sem nenhuma instrução para a sua leitura (como na Figura 34, p. 124). A página da web em que os elementos estão instanciados simplesmente começa com o texto e a imagem sem nenhuma instrução explícita para a leitura de qualquer elemento.


5.6.2 Instrução para a leitura do texto que acompanha a imagem ou do TINS

Esse foi o segundo item com maior ocorrência (117 – 15,4%). Optamos por, na contagem desse padrão, considerar o texto instrucional e o texto que compõe a CMI como pertencentes ao mesmo item, pois em diversas situações o TINS continha o texto que se relacionava com a CMI através de complementariedade intersemiótica e, portanto, seria o texto instrucional constituinte da CMI. Se fizéssemos essa contagem separadamente teríamos a falsa ideia de que existiriam mais instruções para a leitura de texto escrito do que na realidade existem. Vejamos nas Figuras 47 um exemplo dessa imbricação entre o texto da CMI e o TINS.

Figura 47 – Contexto de situação– A CMI encontra-se inserida na disciplina Morfossintaxe da Língua Inglesa 1, em atividade de apresentação de conteúdo, cujo objetivo é discutir os elementos que compõem um sintagma nominal.

Figura 47 – Instrução para a leitura do texto que acompanha a imagem ou do TINS

Read the short text below :



Mary and John have just come back from a trip. When they meet their friends, they say :

“We saw numerous splendid ancient tourist attractions.”

MS Word: Clip-art

Now let's answer the following questions about the sentence above.

NOW LET'S ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS ABOUT SENTENCE ABOVE.

WHAT KIND OF ATTRACTIONS DID THEY SEE?

WERE THE TOURIST ATTRACTIONS NEW?

HOW DID THE ANCIENT TOURIST ATTRACTIONS LOOK?

DID THEY SEE ONLY ONE SPLENDID ANCIENT TOURIST ATTRACTIONS?

Fonte: Plataforma Solar.

Na Figura 47 temos: *Read the short text below* (Leia o pequeno texto abaixo). Podemos perceber na CMI da Figura 47 que existe complementariedade intersemiótica de sinonímia e que há sentidos ideacionais/representacionais compartilhados por ambos os modos. Há conteúdos nas imagens que são explorados pelas perguntas de compreensão literal e que envolvem o conhecimento de mundo do aluno (nível de leitura iconográfico), como que tipo de

atração turística as personagens visitaram: *What kind of attraction did they see?* (Que tipo de atrações turísticas eles viram?). Nesse caso, a imagem responde à pergunta de forma mais específica que o texto por expor uma das atrações turísticas visitadas numa relação de exemplificação¹²⁹. As pedras de Stonehenge são um exemplo do tipo de atrações turísticas que eles visitaram e essa informação encontra-se na imagem. Contudo, só existe instrução para a leitura do texto que compõe a CMI.

No que concerne às relações de status entre o texto e a imagem, essa relação é desigual, a imagem é subordinada ao texto. A imagem depende do texto para construir seus sentidos nessa CMI. Quanto às relações lógico-semânticas, a imagem aprimora o texto espacialmente determinando o lugar ao qual os processos se referem (Stonehenge), constituindo numa relação de aprimoramento entre o texto e a imagem.

5.6.3 Instrução para leitura somente da imagem

A *Instrução para leitura focada na imagem* foi a menor ocorrência detectada nesse padrão. Apenas 4 atividades apresentaram instrução para a leitura somente da imagem. Na primeira parte da Figura 46 (p.150) temos um exemplo de instrução para a leitura da imagem: *Observe the painting and answer these questions* (Observe a imagem e responda essas perguntas).

5.6.4 Instrução para a leitura integrada dos elementos da CMI com o TINS

Na Figura 48 abaixo temos um exemplo de instrução para leitura integrada dos dois elementos. O aprendiz precisa identificar os sentidos ideacionais/representacionais do texto verbal e conseqüentemente escolher o uso apropriado do tempo verbal através da interseção de sentidos existentes entre imagem e texto. Entendemos nesse exemplo que a proposição da tarefa inclui uma instrução para a leitura uma vez que sem essa leitura integrada a tarefa não se completa.

Figura 48 – Contexto de situação: Essa CMI está inserida na disciplina de Tópicos Avançados em Gramática, em uma atividade de prática cujo objetivo é exercitar o uso dos verbos no passado. Nesse exemplo, a própria instrução da tarefa (Escolha a melhor sentença para ilustrar a Figura – *Choose the best sentence to illustrate the picture*) exige que o aluno leia

¹²⁹ Ver relações de exemplificação entre texto e imagem página 80 deste trabalho.

os conteúdos ideacionais/representacionais da CMI de forma integrada para poder atingir o objetivo.

Figura 48 – Instrução para leitura integrada entre imagem e texto

Part 3 Practice - Past Events

Practice

I. Choose the best sentence to illustrate the picture.



- () a) By the time we arrived at the zoo the elephant was having his bath.
 () b) By the time we arrived at the zoo the elephant had had his bath.

Fonte: Plataforma Solar.

No que concerne às relações de status, o texto e a imagem apresentam-se em estado de desigualdade. O texto está subordinado à imagem. É por referência aos conteúdos ideacionais/representacionais da imagem que se opta pela opção correta do texto. A imagem mostra que os elefantes ainda estavam tomando banho quando o locutor da sentença chegou. Somente com a compreensão dos elementos da imagem pode-se fazer as associações de sentidos apropriadas ao texto. O texto, portanto, precisa da imagem para ter algum de seus significados compreendidos.

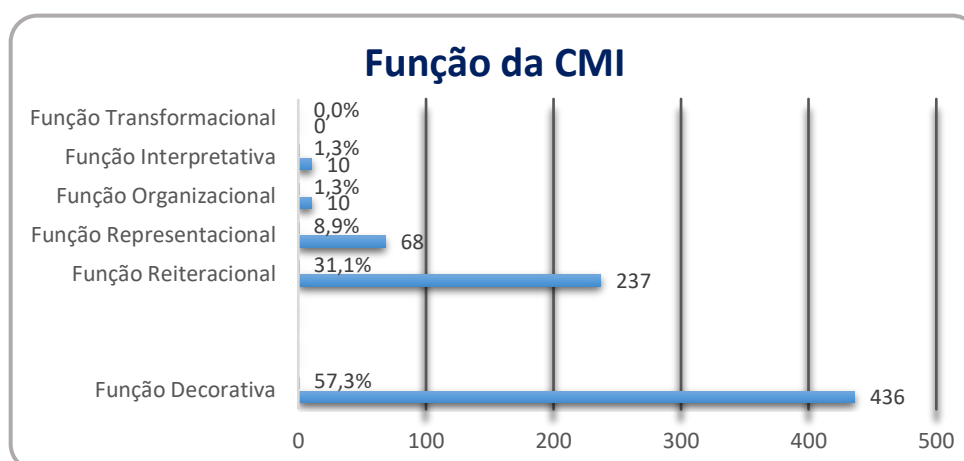
Ao resumirmos esse padrão a respeito da instrução para a leitura, podemos inferir através dos dados que a CMI, na maioria dos casos, não é utilizada para a compreensão do que está sendo ensinado já que em apenas 86 ocorrências (11,3%) houve direcionamento para a sua leitura. Outra possibilidade é que o conteudista parta do princípio que as CMIs são tão óbvias que não precisem ser explicitadas ou que seja necessário chamar a atenção para elas. Levantamos essa hipótese ao levarmos em consideração que na imensa maioria dos casos (554 ocorrências – 72,8%), não existe instrução alguma, nem mesmo para o texto, então é coerente considerar que talvez o conteudista não acredite ser necessário indicar ao aluno que ele deve ler os elementos constituintes da atividade. No entanto, não é possível comprovar essa hipótese através dos dados. O que os dados comprovam é não haver direcionamentos sistemáticos que explorem de forma a leitura da CMI, nem de seus elementos isolados, nem das áreas de

integração entre eles. Encontramos dois casos (Figura 46, p.150 e Figura 53, p.165) em que existe algumas perguntas que exploram o uso de estratégias perceptuais, contudo foram somente dois casos. Não detectamos o uso de nenhuma metalinguagem que explorasse a leitura dos conteúdos expressos através das CMIs. Com exceção das atividades expressas nas figuras 46 e 53 não detectamos perguntas ou direcionamentos que auxiliem os alunos no desenvolvimento das estratégias perceptuais, analíticas ou socioculturais (LIU, 2013), apenas instruções para que olhem ou observem a imagem? Podemos considerar então que, na composição do material, ainda não existem atividades que explorem o carácter multimodal da comunicação humana, no sentido de que esses potenciais de construção de sentido não são desenvolvidos através de orientações sistemáticas e baseadas em estratégias meta-interpretativas. Consideramos esse um dado bastante relevante, uma vez que, embora na nossa vida diária, estejamos expostos a uma profusão de sentidos construídos através da integração de diversos modos, se não aprendermos a ler criticamente esses sentidos de forma consciente, podemos não perceber pontos de vista e ideologias implícitas e que só são reveladas através da leitura atenciosa dos modos semióticos que compõem a CMI. Outro ponto a ser destacado é que um material assim constituído não provê oportunidade para o desenvolvimento do letramento visual/multimodal.

5.7. PADRÃO 7 – FUNÇÃO DAS CMIS

Os dados aqui apontados são consonantes com o que encontramos quando analisamos as funções das CMIs presentes no material. No Gráfico 8 apresentamos os números das ocorrências de cada uma dessas funções. Destacamos que não detectamos no material CMIs ou imagens com função transformacional.

Gráfico 8 – Função das CMIs



Fonte: Elaborado pela autora.

5.7.1 Função Decorativa

A função mais frequente nas CMI's foi a decorativa. Em 436 (57,3%) ocorrências a CMI era utilizada com a função de decorar. Encontramos exemplos de ocorrências imagem-texto cujos textos encontrados na página que compunha a aula não estavam relacionados a imagem de nenhuma forma, como na Figura 49.

Figura 49 – Contexto de situação–A ocorrência imagem-texto contida na Figura 49 está inserida na disciplina de Língua Inglesa 2B – Compreensão e Produção Escrita, em uma atividade de apresentação de conteúdo. O objetivo é mostrar ao aluno as características de uma oração coordenada.

Figura 49 – CMI com função decorativa



COORDENAÇÃO

Uma oração ((a clause)) é um grupo de palavras que contém um sujeito e um verbo. Se uma oração, sozinha, contém uma ideia completa ela é uma oração independente ((an independent clause)) e pode ser escrita como uma sentença simples ((a simple sentence)) estudada no Tópico 1 desta Aula.

Fonte: Plataforma Solar.

Na Figura 49 a ocorrência imagem-texto é composta pela imagem e o TINS, mas seus conteúdos ideacionais/representacionais não estão relacionados. O texto trata de orações coordenadas e a imagem apresenta algumas pessoas segurando um livro. A imagem funciona como um elemento decorativo, com pouca ou nenhuma relação com o texto, sua função é tornar a página mais agradável, melhorando a atratividade do texto. Dizemos que a imagem tem pouca ou nenhuma relação com o texto, pois embora possamos estabelecer o raciocínio de que a ideia de coordenação seja sugerida pela soma das pessoas todas exercendo a mesma função, essa relação não contribui para objetivo didático. Por essa razão, classificamos esse tipo de ocorrência imagem-imagem como decorativa. Segundo Carney e Levin (2002), essas ocorrências não fomentam o aprendizado. No que concerne às relações de *status* a imagem e o texto são completamente independentes. Cada um constrói seus próprios processos.

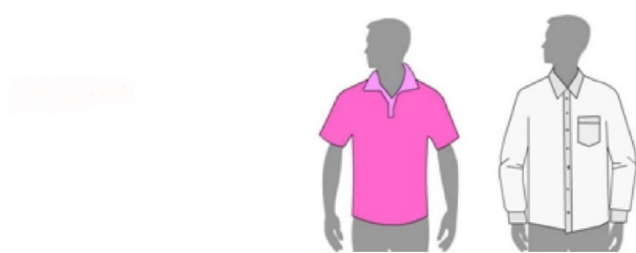
5.7.2 Função Reiteracional

A segunda função mais recorrente no material foi a reiteracional. Foram 237 (31,1%) ocorrências. Vejamos o exemplo de uma dessas ocorrências na Figura 50.

Figura 50 – Contexto de situação – As CMI's contidas na Figura 50 estavam inseridas na disciplina de Morfossintaxe da Língua Inglesa 1, em uma atividade de apresentação de conteúdo. O objetivo da atividade era mostrar aos alunos a estrutura do Sintagma Nominal, que, além de constituída por determinantes, pré-modificadores e substantivo (determiners+premodifiers+noun), também pode ser constituída pelo substantivo e seus pós-modificadores (postmodifiers+noun).

Figura 50 – CMI com função Reiteracional

Look at the pictures and read the dialogue below them.



- Do you like the pink short-sleeve shirt ((det. + premodifiers + noun))?

- It's Ok, but I prefer the shirt with long sleeves ((noun + postmodifier))

As you could observe, noun phrases can also be made up of **noun** and postmodifiers (-- Words that modify the noun and come after it) .

Fonte: Plataforma Solar.

Na Figura 50 o conteúdo ideacional/representacional do texto verbal *camisa de manga curta rosa (pink short-sleeve shirt)* é rerepresentado na primeira imagem, assim como o conteúdo verbal *camisa de manga longa (shirt with long sleeves)* é rerepresentado na segunda imagem. Esses fragmentos de texto mantêm, portanto, relação de Complementariedade Intersemiótica de repetição com as imagens. Nesse tipo de CMI as imagens repetem ou reforçam o que está no texto verbal, sem adicionar novos sentidos ao texto. Esse tipo de imagem contribui pouco para o aprendizado.

No que se refere ao status da relação entre a imagem e o texto, o status existente entre os elementos é de desigualdade. A imagem está subordinada ao texto, relacionando-se com apenas parte dele. Em outras palavras, o leitor precisa ir a determinada parte do texto para que a imagem faça sentido dentro do contexto.

5.7.3 Função Representacional

O terceiro tipo de função mais comum foi o representacional, foram 68 ocorrências (8,9%). Nesse tipo de ocorrência as imagens espelham parte ou todo o conteúdo do texto, mas o conteúdo apresentado em um modo é diferente do conteúdo apresentado no outro. A imagem torna o texto mais específico, criando um traço de memória e permite uma associação mais forte com o texto. Na Figura 51 temos um exemplo de como essa função aparece no material.

Figura 51 – Contexto de situação – A CMI está inserida na disciplina Literatura em Língua Inglesa IV em uma atividade de apresentação de conteúdo na qual o(a) professor(a) apresenta um exemplo de poema modernista de William Carlos Williams.

Na Figura 51, os conteúdos ideacionais/representacionais da imagem são um espelho da descrição feita pelo texto. Praticamente todas as descrições feitas pelo texto podem ser identificadas na imagem, contudo, há sentidos na imagem que não estão expressos no texto como, por exemplo, a idade aproximada do participante representado. Podemos perceber pela imagem que não se trata de um adolescente ou de um jovem adulto. Contudo, embora os modos acrescentem sentidos segundo sua lógica modal, a consonância de conteúdos ideacionais/representacionais que compartilham cria traços de memória que tornam o texto mais memorizável.

Figura 51 – CMI com função representacional

Modernism expanded the use of nonmetrical or irregular verse, following a certain tendency in all the arts to liberate aesthetics from the constraints of a way of thinking, of a paradigm considered outdated.

Modernist poets and poetry react especially productively to the period's pre-eminent modes of avant-garde experimentation: manifestoes and the leading techniques of modernist visual art, collage and abstraction. Responding to and reinventing these avant-garde discourses and practices – not in any conventional sense poetic – twentieth-century poets derive modernist poetry's signal formal techniques: free verse, montage, juxtaposition, intertextuality and linguistic abstraction.

(DAVIS& JENKINS, 2007, p. 29)

Now let's read some poems by William Carlos Williams.



SELF PORTRAIT (CLICK HERE)

by William Carlos Williams

In a red winter hat blue (Em um chapéu vermelho de inverno)

eyes smiling (olhos azuis sorridentes)

just the head and shoulders (apenas a cabeça e os ombros)

crowded on the canvas (ocupando toda a tela)

arms folded one (os braços dobrados em um)

big ear the right showing (a grande orelha direita a mostra)

the face slightly tilted (o rosto ligeiramente inclinado)

a heavy wool coat (um casaco de lã pesado)

with broad buttons (com botões largos)

gathered at the neck reveals (fechados até o pescoço revelam)

a bulbous nose (um nariz bulboso)

but the eyes red-rimmed (mas os olhos avermelhados)

from over-use he must have (de excesso de uso que ele deve tê-los)

driven them hard (forçado muito)

but the delicate wrists (mas os pulsos delicados)

show him to have been a (revelam que é)

man unused to (um homem desabituaado ao)

manual labor unshaved his (trabalho pesado sua barba loira por fazer)

blond beard half trimmed (meio aparada)

no time for any- (sem tempo para nada)

thing but his painting (exceto sua pintura)

Fonte: Plataforma Solar.¹³⁰

No que concerne às relações de status entre a imagem e o texto, os modos são complementares. A imagem toda refere-se ao texto todo. A imagem e o texto se complementam, cada um ao seu modo e segundo sua lógica modal. Os processos de compreensão dos sentidos ideacionais/representacionais ocorrem através das associações que fazemos entre o texto e a imagem. Já a relação entre o TINS e a CMI trata-se de uma exemplificação na qual o TINS é

¹³⁰ Tradução inserida por nós.

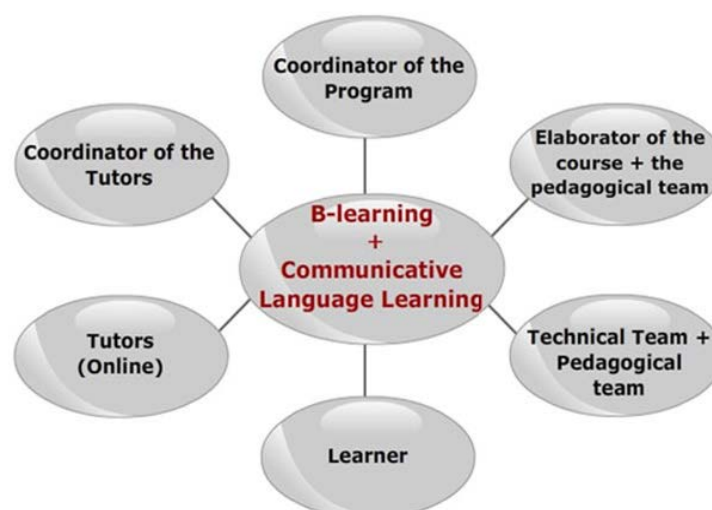
mais geral que a imagem. No TINS vários aspectos do modernismo são tratados e o(a) professor(a) utiliza a CMI para exemplificar a escrita modernista.

5.7.4 Função organizacional

Detectamos 10 ocorrências imagem-texto com função organizacional. Nesse tipo de CMI a imagem apresenta uma estrutura para informação textual, tornando-a mais clara e organizada.

Figura 52 – Contexto de situação – essa CMI está inserida na disciplina Ensino e aprendizagem mediada por tecnologias digitais, em uma atividade de apresentação de conteúdo cujo objetivo é expor ao aluno os diferentes tipos de participantes que fazem parte da EaD e como esses componentes giram em torno do tipo de sistema de aprendizado, via computador (B-Learning) e da abordagem de ensino comunicativa (*Communicative Language Learning*).

Figura 52 – CMI organizacional



At UFC-UAB, the learning system combines face-to-face classroom methods with computer-mediated material. The computer-mediated material is based on the communicative approach to language learning. Together the learning system and the approach to language learning determine the roles of the participants and how they interact with one another.

Roles of the participants

THE COORDINATOR OF THE PROGRAM

The coordinator of the program has to know the educational policies and the norms adopted by the institution as well as the technical features that can be implemented in the platform. Based on this knowledge, s/he designs the curriculum of the program: its goals, courses and their sequence, evaluation system, etc. The coordinator is also responsible for:

- 1) choosing the learning model to be adopted by the program;
- 2) contacting teachers to elaborate the courses;
- 3) being the link between students, teachers, and the administration of the institution.

THE ELABORATOR/COORDINATOR OF THE COURSE

The elaborator of course material also has to know the technical features that can be implemented in the platform and the learning model chosen to be followed. Based on this knowledge, s/he has to plan the syllabus of the course, design the activities, and give the tutors the guidelines for assisting and evaluating the students. It is also part of her/his task to update the course material every time it goes online.

THE PEDAGOGICAL AND THE TECHNICAL TEAMS

These two teams work along the coordinator of the program and the elaborator of the course.

The pedagogical team is responsible for analyzing the elaborated material in order to suggest possible ways of interactively implementing it in the platform.

The technical team implements the material by changing it into html and applying programs (flash, java, etc) to make material interactive.

THE COORDINATOR OF TUTORS

The coordinator of tutors, besides assisting the coordinator of the program, makes sure that all tutors (online and at-site) are fulfilling their roles and doing their jobs to the best interest of the learners. This involves assigning tutors to courses and constantly checking if tutors are communicating with learners, as well as training tutors.

THE ONLINE AND THE AT-SITE TUTORS

Ongoing contact between tutors and learners plays an important role in sustaining learners in many senses of the word sustain: to continue, to support, to nourish. Consistent contact helps learners to feel that they are in a safe learning environment in which they can ask questions, reveal their uncertainties, and explore new dimensions of their studies.

Fonte: Plataforma Solar.

Na Figura 52, o(a) conteudista apresenta na CMI os participantes da educação a distância (*distance learning*) e como se estabelecem em torno sistema de aprendizado (*B-*

learning) e da abordagem de ensino (*Communicative Language Learning*). A CMI organiza todos os elementos centrais do TINS que depois são detalhados no próprio TINS. A CMI apresenta, assim, uma estrutura mais clara e integrada para exposição dos conteúdos ideacionais/representacionais do TINS. A Função da CMI aqui é de organização e sintetização dos elementos importantes do texto.

As informações textuais dispostas dentro da CMI são organizadas dentro de balões, estabelecendo, assim, uma relação lógico-semântica de projeção/locução entre o texto e as imagens (balões e linhas que compõem uma espécie de diagrama). Já a relação de status entre esses elementos é de complementariedade. O texto e os balões/linhas se combinam para formar um sintagma maior: a própria CMI.

No que diz respeito às relações de status entre a CMI e o TINS, identificamos uma relação de subordinação. Partes da CMI estão relacionadas às partes do TINS, tendo o TINS primazia sobre a CMI, ou seja, é preciso recorrer ao texto instrucional para compreender algum elemento da CMI. Somente recorrendo ao TINS, por exemplo, é que se entende que os elementos dispostos na posição central (*B-Learning + Communicative Language Learning*) referem-se a um sistema de aprendizado e a uma abordagem de ensino de línguas, respectivamente. Os elementos grifados de amarelo no TINS é que explicitam essa informação na CMI: Juntos o sistema de aprendizado e a abordagem do ensino de línguas determinam os papéis dos participantes e como eles interagem (*To gether the learning system and the approach to language learning determine the role of the participantes and how they Interact*).¹³¹

5.7.5 **Função Interpretativa**

Encontramos 10 ocorrências de CMIs com função interpretativa. Nesse tipo de CMI a imagem ajuda a esclarecer um texto mais complexo. Vejamos o exemplo da Figura 53.

Figura 53 – Contexto de Situação – A CMI está inserida na disciplina Língua Inglesa Texto e Discurso, em uma atividade de apresentação de conteúdo cujo objetivo didático é expor o conceito e as características de um tipo de intertextualidade – a paródia (*Parody*).

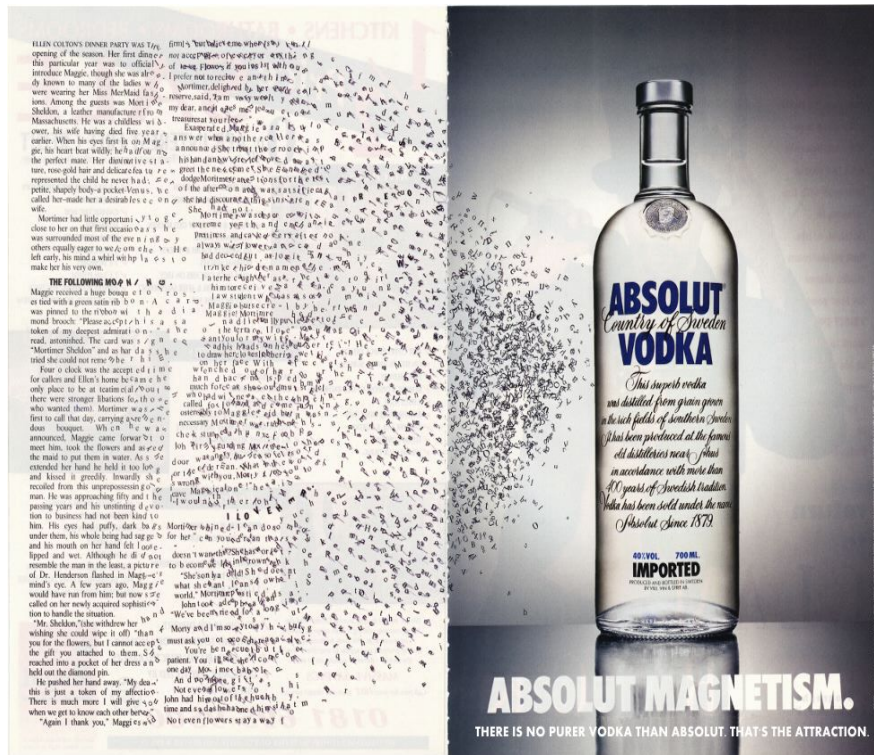
¹³¹ Grifo nosso.

Figura 53 – CMIs com Função Interpretativa

Here we are going to concentrate on a very specific type of intertextuality: **parody**. Before defining what it is, let's take a look at the illustration below. What do you see? Would you buy a product advertised in such a way? Why (not)?



The advertisement imitates the style of **Absolut Vodka** ads for comic effects, but some people would say it, in fact, explicitly ridicules the product advertised. But before moving ahead, let's take a look at one of the original ads by Absolut Vodka.



The first illustration introduced above is a parody of one of the Absolut Vodka ads and the second is its source intertext. But the parody has another intertext, explicitly evoked: *Macbeth*, by William Shakespeare – the greatest English dramatist and poet (1564 – 1616).

What is a **parody** then? We can define it as an example of a text that intentionally imitates or copies the characteristic style of an author or a work for comic effect. It imitates another work of art to make light or to make fun of it in some way. Many people see it as a form of ridicule, while others consider it the highest form of praise.

As you have probably observed, parodies surround us from every angle. Examples of parody which are widely used are seen in literature, theater, film, music, painting, and books.

Fonte: Plataforma Solar.

Na Figura 53, o (a) professor(a) explora o conceito de paródia através do uso de duas CMI's e das inter-relações de sentidos existentes entre elas e o TINS. Ele(a) explora os sentidos dessas relações para tornar o conceito que apresenta menos abstrato e menos complexo. Por essa razão, essas CMI's têm função interpretativa. Nesse exemplo, as CMI's interagem entre si através dos elementos que caracterizam um tipo específico de intertextualidade – a paródia. As CMI's também interagem com o TINS à medida em que o(a) conteadista constrói a atividade de apresentação fazendo associações entre elas e o TINS para determinar os elementos que uma paródia apresenta e daí parte para a definição de um conceito.

Ao analisarmos essa atividade percebemos diversas relações sobrepostas. Vejamos primeiro as relações imagem-texto dentro das CMI. Na primeira CMI constatamos várias relações de sinonímia. A garrafa caída como *símbolo de impotência* (palavra que consta no texto), a palavra *absoluto* associada ao nome do produto (*Absolut Vodca*) e ao mesmo tempo à palavra *impotência*. Na segunda CMI, a imagem das palavras sendo atraídas para a garrafa associa-se à palavra *magnetismo*, a palavra *pure* (*pura*) associa-se ao líquido *transparente* dentro da garrafa. Nesse tipo de relação um elemento modifica o outro, similar ao que acontece com as orações subordinadas. Nas duas CMIs, os textos e as imagens se relacionam de forma complementar e compõem sintagmas maiores – as próprias CMIs.

Quanto às relações entre as CMIs e o TINS, estas são de complementariedade. As imagens inteiras se relacionam com o Texto Instrucional inteiro, combinando-se para formar um sintagma maior – a própria atividade. São as construções de todas essas relações entre as CMIs e o TINS que o tornam menos complexo. O processo de apresentação dos conteúdos ideacionais/representacionais dessa atividade ocorre pela combinação entre as CMIs e o TINS. Existe nessa atividade a necessidade e acionamento de todos os níveis de leitura. No primeiro, o pré-iconográfico, o aprendiz precisa decodificar os sentidos primários denotativos tanto das imagens quanto dos textos. Precisa identificar a garrafa, o líquido derramado, as palavras sendo atraídas para a garrafa, dentre outros elementos presentes nas imagens. No segundo nível, o iconográfico, precisa acionar também seu conhecimento a respeito do assunto - o que sabe sobre a bebida, o que sabe sobre essa campanha publicitária, o que sabe sobre Shakespeare, dentre outros. E, por fim, no terceiro nível, o iconológico, precisa identificar as ideologias desenvolvidas através das CMIs – as associações de pureza, e de requinte, associados à bebida e o apelo sexual feito através da ideia de atração. A destruição desses elementos ideológicos na primeira CMI com a associação da bebida à impotência e ao baixo desenvolvimento sexual de quem a toma. Não há dúvida que em uma CMI como essa, com tantas sobreposições de sentidos e relações, o caráter interpretativo seja fundamental.

5.8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO

Com a apresentação das funções das CMIs chegamos ao fim da exposição dos dados referentes aos padrões verificados durante o levantamento. Se retomarmos os resultados gerais de cada padrão podemos então destacar que, de uma maneira geral, há pouca proposição de que o aluno *manuseie* a CMI, uma vez que, na maioria das vezes, as CMIs (688 ocorrências – 90,4%) são utilizadas em atividades de apresentação do conteúdo. As atividades de prática e de produção que contem CMIs somam 73 ocorrências apenas. Em outras palavras, em 9,6% das

atividades há indicações de algum trabalho com CMI ou com algum de seus elementos por parte do aluno no processo de aprendizagem com o material didático em questão. Em apenas 17 ocorrências o aluno produzia o texto escrito da CMI ou parte dele. Nas demais atividades, o trabalho do aluno era uma ação como arrastar e soltar, ou passar o mouse por cima da imagem para ter acesso ao texto. Não detectamos atividades em que o aluno fosse solicitado a compor no modo imagem estática. O professor é, portanto, o fornecedor das CMIs na imensa maioria dos casos em que estas acontecem.

Os dados revelam também que em boa parte das ocorrências imagem-texto (314 – 41,3%) não há indícios de Complementariedade Intersemiótica entre os modos. Quando há, 70,2 % são relações de repetição, em que um modo reapresenta o que já foi apresentado pelo outro. Podemos também perceber o uso mais intenso de imagens Conceituais Simbólica Atributivas (74,9%). Além disso, os dados indicam que o texto instrucional é o elemento que mais se relaciona de forma essencial com o objetivo da atividade (637 ocorrências – 82,7%). Em somente 124 ocorrências (16,3%), a CMI ou algum dos seus elementos são imprescindíveis para que o objetivo da atividade seja atingido. Os dados evidenciam que em apenas 86 ocorrências (11,3%) existe instrução explícita para a leitura integrada dos dois modos semióticos. Por fim, ficou evidente que a função mais utilizada foi a função decorativa.

Ao olharmos para esses resultados e retomarmos nossa primeira questão de pesquisa (Quais as funções desempenhadas pelo modo visual quando usado em conjunto com o verbal nas CMI?), podemos afirmar que, de uma maneira geral, a função em que as CMIs mais são utilizadas é a função decorativa. A CMI decora a página com pouca ou nenhuma relação com o texto. Essa função é a mais usada em todos os tipos de atividades (apresentação, prática e produção de conteúdos). A segunda função mais utilizada foi a função reiteracional, na qual um modo semiótico repete os conteúdos expressos pelo outro modo. Vejamos a tabela 1 a seguir que ilustra a frequência de ocorrência.

Tabela 1 – Função versus tipos de atividades

Tipo de Atividade → Função ↓	Atividade de Apresentação	Atividade de Prática	Atividade de Produção	Total
Função Decorativa	405(58,9%)	15(42,9%)	16(42,1%)	436(57,3%)
Função Interpretativa	7(1%)	2(5,7%)	1(2,6%)	10(1,3%)
Função Organizacional	9(1,3%)	1(2,9%)	0(0,0%)	10(1,3%)
Função Reiteracional	217(31,5%)	11(31,4%)	9(23,7%)	237(31,1%)
Função Representacional	50(7,3%)	6(17,1%)	12(31,6%)	68(8,9%)
Total	688	35	38	761

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observarmos a Tabela 1 dois elementos se destacam. O primeiro é a tendência maior de uso das CMI em situações de ensino em que o professor apresenta alguma coisa ao aluno. O segundo é que a imensa maioria das CMIs são usadas com função decorativa, seguida pelo uso da função reiteracional.

Se associarmos a esses elementos que se destacam a nossa segunda questão de pesquisa (como as funções das CMI alinham-se como os objetivos didático-pedagógicos das atividades em que estão inseridas?), podemos perceber uma leve tendência de mudança. Embora não haja dúvida com relação ao uso predominante de CMI com funções decorativa e reiteracional, à medida que o objetivo da atividade passa a ser a prática ou a produção de conteúdo, percebe-se uma leve tendência à diminuição dos percentuais de CMIs que são usadas decorativamente e uma tendência ao aumento do uso das funções que afetam de alguma forma o aprendizado, como é o caso das funções representacional e interpretativa. Nas atividades de apresentação as funções decorativa e reiteracional somam 90,4% das CMIs, nas atividades de prática esse número cai para 74,3% e nas atividades de produção 65,8%. Por outro lado, as funções representacional e interpretativa, que nas atividades de apresentação somam 8,3%, nas atividades de prática sobem para 22,8% e nas atividades de produção sobem para 34,2%. Quanto à função organizacional, percebemos um leve aumento dessa função quando comparamos a ocorrência nas atividades de apresentação e de prática, mas não detectamos ocorrências dessa função em atividades de produção.

Parece, portanto, haver tendência de aumento no uso CMIs com função que fomentem o aprendizado (representacional, organizacional e interpretativa) nas atividades em que o aluno é solicitado a praticar ou a produzir conteúdos. A questão é que esses usos respondem por somente 88 das 761 ocorrências que detectamos no material (ver Tabela 2), ou seja, apenas 11,6% das CMIs apresentam alguma função com potencial para contribuir de forma moderada a substancial para o aprendizado.

Tabela 2 – Ocorrências de funções que contribuem de forma moderada a substancial para o aprendizado

Função	Ocorrências
Função Representacional – contribui de forma moderada	68
Função Organizacional – contribui de forma moderada a substancial	10
Função Interpretativa – contribui de forma moderada a substancial	10
Função Transformacional – contribui de forma substancial	0
Total	88

Fonte: Elaborada pela autora.

Procuramos nos dados observar também em que atividades a CMI era essencial para que os objetivos didático-pedagógicos fossem passíveis de serem atingidos, ou seja, se eliminássemos a CMI, a atividade ainda poderia ser executada (no caso de atividades de prática e produção) ou os conceitos-chave a serem ensinados através da atividade ainda estariam presentes (no caso das atividades de apresentação)? Obtivemos os seguintes resultados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Tipos de atividades versus elementos essenciais

Tipo de Atividade Item essencial para objetivo	Atividade de Apresentação	Atividade de Prática	Atividade de Produção	Total
Somente o texto Instrucional	599 (87,1%)	20 (57,1%)	21 (55,3%)	640
Texto e imagem (CMI)	89(12,9%)	15 (42,9%)	17 (44,7%)	121
Total	688	35	38	761

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos na Tabela 3 a mesma tendência de aumento, dessa vez não da função, mas da necessidade da existência da CMI para que os objetivos didático-pedagógicos sejam atingidos. Nas atividades de apresentação somente 12,9% das CMIs são essenciais para que o objetivo seja passível de ser atingido, nas atividades de prática e produção sobem para 42,9% e 44,7%, respectivamente.

Esses dados nos levam a concluir que, embora exista um número considerável de ocorrências imagem-texto, a imensa maioria delas não é utilizada de forma que sua função impacte o aprendizado e existe a tendência de uso maior de CMIs com funções que impactem o aprendizado quando o objetivo é praticar ou produzir conteúdos.

Outro dado relevante relativo a essas duas primeiras questões de pesquisa é a complementariedade intersemiótica existente entre os elementos da CMI e entre a CMI e o TINS. Todas as 314 ocorrências imagem-texto que não apresentaram complementariedade intersemiótica tinham função decorativa. Em outras palavras, em 41,3% das ocorrências o uso da imagem descumpru um princípio básico de que “as imagens devem honrar o texto, ou seja, devem ter alguma correspondência com ele” (CARNEY E LEVIN, 2002, p.9). Para que as imagens sejam minimamente significativas na construção do texto multimodal é primordial que modos se relacionem de alguma forma.

A impressão que tivemos ao processarmos os dados é que, sem dúvida há um vasto número de ocorrências imagem-texto dentro do material (761 ocorrências) e parece haver a intenção de uso de CMIs para melhoria do aprendizado. Contudo, em muitos casos (314

ocorrências – 41,3%) os sentidos ideacionais/representacionais apresentados nas imagens não se relacionam com o texto escrito que deveriam compor a CMI, como é o caso da Figura 37 (p. 132) e portanto, falham em se constituírem como CMI que objetivam fomentar o aprendizado – falta-lhes Complementariedade Intersemiótica. Outras vezes (122 ocorrências – 16,0%), há Complementariedade Intersemiótica entre os elementos que constituem a CMI (imagem e texto escrito relacionado a ela), porém a CMI não se relaciona com o TINS, falhando, assim, em auxiliar no alcance dos objetivos didáticos de apresentar, praticar e produzir conteúdos. A CMI da Figura 55, por exemplo, apresenta uma espécie de crítica ao sistema educacional brasileiro no que se refere a aplicação de exames e testes. Contudo, no contexto de situação em que a CMI é utilizada, o TINS trata de questões que são de cunho documental, ou seja, dos documentos governamentais que regem o ensino de língua estrangeira. Dessa forma, os sentidos ideacionais/representacionais existentes entre os elementos da CMI são consonantes, mas os sentidos entre a CMI e do TINS estão dissonantes. Vejamos exemplos dessa ocorrência nas Figuras 54 e 55.

Figura 54 – *Contexto de situação* – CMI inserida na disciplina Língua Inglesa Texto e Discurso em uma atividade de apresentação de conteúdo cujo objetivo era explorar os conteúdos dos documentos governamentais.

Figura 54 – Conteúdos ideacionais/representacionais dissonantes

TÓPICO 01: HOW TO DESIGN LESSONS: INSTRUCTIONAL SEQUENCING

Sobre tais diretrizes, acesse o arquivo (pdf) no link abaixo para ter as orientações nacionais acerca das línguas estrangeiras: [Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental \(Língua Estrangeira\)](#)

Nesse tópico comecei abordando os documentos responsáveis pelas orientações para o ensino de línguas estrangeiras para evidenciar o que eles tem em comum. Todos apontam para a importância de:

WASSERMAN
© 2008 BOSTON GLOBE
DIS. BY L.A. TIMES SYND.

ATTENTION...
THIS IS A TEST...
THIS IS A TEST OF THE
NATION'S EDUCATION SYSTEM...
IF THIS WERE A REAL
EMERGENCY, WE'D FIND
A BETTER SOLUTION THAN
MORE AND MORE TESTS...
THIS IS A TEST...

MINHAS ANOTAÇÕES

.. FONTE ..

Fonte: Plataforma Solar.

Como relatamos anteriormente, no contexto em que a CMI da Figura 54 é utilizada, os conteúdos ideacionais/representacionais tratam de questões relativas aos documentos governamentais que regem o ensino de língua estrangeira. A CMI por outro lado, apresenta uma espécie de crítica ao sistema de avaliação das escolas. Acreditamos que a CMI seria mais adequada para a exploração dos objetivos de ensino pretendidos se fosse utilizada na aula seguinte (Figura 55) que trata de avaliação, assim, os conteúdos ideacionais/relacionais seriam consonantes.

Figura 55 – Adequação de conteúdos ideacionais/representacionais

Historicamente o que sabemos é que a elaboração e aplicação de testes não acompanhou as mudanças que ocorreram na metodologia de ensino e aprendizagem de LE com a mesma velocidade. Embora a adoção de métodos e abordagens que consideram a aplicação contextualizada da instrução, inserida nas premissas do CLT, com orientação para melhor desempenho em proficiência linguística, as provas continuam a ser elaboradas de maneira tradicional, dando ênfase as estruturas gramaticais.

Copyright 1997 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



“Algebra class will be important to you later in life because there’s going to be a test six weeks from now”

Elaborar e implementar técnicas de avaliação que consigam capturar o real desempenho dos alunos pode ser desafiador. No caso dos profissionais que atuam na área de LE, precisamos também considerar a habilidade que queremos avaliar (reading, writing, listening or speaking) e assumir que para cada uma delas, um tipo diferente de avaliação a ser implementado. Outra questão de relevância para a avaliação é que está diretamente ligada a nota a ser atribuída aos alunos. Assim, os professores devem manter uma relação direta entre ensino e avaliação, cobrando os conteúdos na prova em consonância com aquilo que foi abordado em sala de aula.

Fonte: Plataforma Solar.

Se somarmos os dois tipos de ocorrências que mencionamos, ausência de Complementariedade Intersemiótica (CI) entre os elementos da CMI (314) e ausência de CI entre a CMI e o TINS (122), temos 436 ocorrências (57,3%), mais da metade das CMIs utilizadas se enquadram em um desses dois tipos de ocorrências e são, portanto, decorativas.

Com relação à nossa terceira questão de pesquisa (são apresentadas orientações para a leitura do material didático contemplando em seu conjunto os aspectos visuais e verbais?). O que podemos perceber pelos dados e pelas respostas que obtivemos acerca das nossas duas

primeiras questões de pesquisa é que solicitamos ao aluno que use as CMI's para praticar e produzir conteúdos (em algumas atividades ele tem inclusive que produzir o texto escrito para compor a CMI). Contudo, não o instrumentalizamos para desenvolver esse uso, pois não detectamos nenhuma proposição de atividade que trabalhe as habilidades que ele necessita para desenvolver textos multimodais.

Detectamos algumas atividades em que o desenho instrucional da atividade exigia que o estudante fizesse a leitura integrada dos elementos que constroem a CMI (como é o caso da Figura 48, p.156), mas não encontramos proposta de atividades para o desenvolvimento da leitura dos conteúdos estabelecidos na interseção entre os modos imagem estática e texto escrito. Não detectamos utilização de nenhuma metalinguagem que desse conta dessas interações ou mesmo da leitura de imagens. Também não encontramos atividades para o desenvolvimento das estratégias meta-interpretativa que Liu (2013, 2014)¹³² apresenta para desenvolvermos o letramento visual/multimodal. O que encontramos foi o que chamamos de *instrução para leitura* que significa qualquer solicitação que o aluno leia, olhe ou observe os elementos que compõem a atividade (CMI ou TINS), como na Figura 50 (p. 159), por exemplo. Esses resultados indicam que não encontramos atividades que objetivassem o desenvolvimento do letramento multimodal, mas encontramos atividades que propõem que o aluno faça associações de sentidos entre os modos.

Detectamos uma única ocorrência, na Figura 56, em que os aspectos relativos ao uso de imagens são abordados no material, contudo, não existe o uso de imagens nessa ocorrência.

Figura 56 – Contexto de situação – atividade de apresentação de conteúdo inserida na disciplina Estágio 1 – Teoria e prática de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em uma atividade de apresentação de conteúdo. O objetivo da atividade é apresentar algumas considerações acerca de *input* multimídia e *input* multissensorial no ensino do vocabulário.

¹³² Cf. p.100 deste trabalho.

Figura 56 – Menção a interações imagem-texto 1

MULTIMEDIA INPUT	MULTIMEDIA INPUT
INPUT MULTISENSORIAL	Mayer (2001) = Both words and pictures
OUTPUT	Mayer(2001) afirma que input através de multimedia significa a apresentação do vocabulário que conecta palavras e figuras.
CONTEXTO E ILUSTRAÇÕES (MATERIAIS AUTÊNTICOS E CULTURA)	As razões que justificam a ação estão no fato que a associação entre palavras e figuras apoiam o processo de compreensão da língua, das associações semânticas dos sons produzidos a suas grafias (fonológicas e escritas), as relações espaciais (palavras e ilustrações ao lado uma da outra), a coerência (relevância do material apresentado para a aquisição do conteúdo), o contraste entre ilustrações estáticas e em movimento.
UNIDADES TEMÁTICAS	
INTERAÇÃO	

Fonte: Plataforma Solar.

Figura 57 – Menção a interações imagem-texto 2¹³³

TÓPICO 01: TEACHING VOCABULARY

Apresentação de vocabulário com input multimedia our input multisensory

MULTIMEDIA INPUT	INPUT MULTISENSORIAL
INPUT MULTISENSORIAL	Usar diferentes modalidades (oral, textual, ilustrações e animação gráfica) tem o poder de ativar diversas partes do cérebro, criando conexões neurais que são estimuladas na busca pelo significado das palavras, motivando a retenção do vocabulário pela memória de longo prazo. E importante saber que quando estamos lidando com imagens, a parte de nossa memória que esta em funcionamento é a memória visual. Sabendo então, que lembramos melhor de imagens do que palavras seremos mais capazes de reter a grafia de uma palavra, lembrando posteriormente dela, quando ela estiver fortemente associada a imagens. Apresentar representações verbais e visuais em conjunto promove melhor compreensão, no sentido que a habilidade de lembrar futuramente da palavra será otimizado pelas múltiplas maneiras que foi exposto.
OUTPUT	
CONTEXTO E ILUSTRAÇÕES (MATERIAIS AUTÊNTICOS E CULTURA)	
UNIDADES TEMÁTICAS	
INTERAÇÃO	

MINHAS ANOTAÇÕES

Fonte: Plataforma Solar.

Nessa aula o(a)m conteadista aborda a importância do uso das imagens para o ensino específico do vocabulário, mas não utiliza imagens para construir nenhum dos sentidos abordados por ele(a) e, nesse tópico, não há imagens sendo usadas, somente texto verbal. Não há exemplos de como as interações podem acontecer ou mesmo a utilização de CMIs para ilustrar os argumentos de que a associação entre palavras e imagens apoiam o processo de

¹³³ Os grifos apresentados nas Figuras 56 e 57 são nossos.

compreensão da língua em diversos níveis. Contudo, se voltarmos para a Figuras 35 e 36 (p. 126 e 128, respectivamente) podemos perceber que os conteudistas daquelas CMI's as utilizam fazendo as associações mencionadas no texto grifado da Figura 56.

Assim, creditamos que existe a tentativa de uso da imagem estática e do texto escrito integrados com a função de promover o aprendizado, uma vez que existem muitas imagens sendo utilizadas no material e também percebe-se a tentativa de que o aluno participe da construção de um texto multimodal (são nas atividades de prática e de produção que se verificam o maior número de ocorrências de CMI com funções que impactem o aprendizado). Contudo, essa tentativa ainda parece tímida se considerarmos o pouco uso de CMI's que impactem o aprendizado de forma moderada ou significativa; pela presença de poucas associações essenciais das CMI's com os objetivos de ensino e ainda pela ausência de propostas de atividades para o desenvolvimento do letramento visual/multimodal.

Com relação à nossa quarta questão de pesquisa (Que tipos de relações imagem-texto são percebidas entre os elementos que compõem as CMI's e entre as CMI's e os TINS), podemos perceber, pelas análises dessas relações que fizemos das Figuras 34 a 57, que existe uma gama variada de relações de independência e interdependência tanto entre os elementos que compõem a CMI (texto escrito e imagem) quanto em relação a CMI e o TINS. Encontramos relações tanto de status como lógico-semânticas se estabelecendo, às vezes em sobreposições, como é o caso da Figura 53. Encontramos textos e imagens completamente independentes, cujos processos existem em separação e não se unem para formar um sintagma maior como as Figuras 34 e 37 (p.124 e 132, respectivamente). Encontramos relações de complementariedade nas quais os elementos se unem para formar um sintagma maior que eles mesmos (Figura 39 – p.135). Encontramos também relações de dependência, em algumas delas a imagem era subordinada ao texto (Figura 52, p.162) e, em outras, o texto era subordinado a imagem (Figura 48, p.156).

Esses dados revelam que o material é rico em variações de relações que se estabelecem entre os elementos que constroem os dois modos. Na verdade, vai além disso, como trata-se de um curso formação inicial de professores, o material tem potencial para explorar uma gama de relações entre o TINS e a CMI que podem ser propícios não só ao desenvolvimento da leitura multimodal, mas também podem ser usadas para mostrar aos futuros professores como construir atividades que desenvolvam esse tipo de leitura. Variações de relações entre os modos existem, mas falta o uso de uma metalinguagem que dê conta dessas relações e faltam explicitações dos sentidos construídos na integração que existe entre eles. Somente assim poderemos desenvolver a leitura e a composição de textos multimodais, não

somente para que o futuro professor leia e componha esse tipo de texto, mas para que também tenha consciência e exemplos de como isso pode ser feito, e assim, também promover esse tipo de letramento junto aos seus alunos.

Podemos afirmar, portanto, que o material possui potencial para a exploração de diversas relações que podem ser utilizadas para fomentar o letramento multimodal. O que parece faltar é o desenvolvimento desse potencial através de atividades que possam promover esse tipo de letramento através do material. Parece faltar conhecimento dessas relações e como construí-las de forma a prover aos alunos oportunidades de perceber essas construções de sentidos inter-relacionadas. Aparentemente ainda estamos em um processo de concepção dessas construções. Precisamos redesenhar nossos materiais de ensino para que possamos acessar com os alunos esses sentidos expressos na interseção dos modos e considerar as várias formas de representação, esclarecendo os tipos de sentidos que constroem para que, assim, as formas como comunicamos os conteúdos propostos no nosso ambiente virtual de aprendizagem entrem em consonância com as formas como nos comunicamos fora dele.

Os dados revelam que estamos ainda muito despreparados tanto teórica (não encontramos no material nenhuma menção às teorias acerca da leitura de CMIs) quanto praticamente (o potencial de uso das CMIs é subutilizado – são usadas, em sua maioria, como mera decoração ou como reiteração do conteúdo verbal) para contemplar o ensino de texto multimodais em nossas salas de aula virtuais. Precisamos também de mais estudos como este que explorem as relações entre os elementos e as funções para que possamos entender o que já fazemos e, a partir, daí construirmos um escopo teórico derivado da prática. Veremos mais adiante, nas considerações finais deste estudo, algumas lacunas e questões de pesquisa que foram abertas com este estudo e que podem ser desenvolvidas para que possamos conhecer melhor a real constituição dos materiais multimodais online que estamos utilizando em uma realidade de ensino já plenamente implementada no Brasil, o ensino superior via EaD.

Na tentativa de responder a nossa última questão de pesquisa (Os alunos percebem o papel das CMIs como elementos promotores do aprendizado? De que maneira?), aplicamos um questionário com os alunos e os entrevistamos acerca de suas percepções das funções das CMIs no que se refere à construção de sentidos ideacionais/representacionais. Apresentamos as análises e discutimos os resultados desses dados no capítulo a seguir.

6. ANÁLISE DOS RELATOS DOS ESTUDANTES ACERCA DA PERCEPÇÃO DAS OCORRÊNCIAS IMAGEM-TEXTO

Com o intuito de coletarmos dados a respeito das concepções que os alunos (futuros professores) têm acerca das CMIs que constitui o material didático das disciplinas do curso de Letras Inglês–EaD da UFC que estudamos, selecionamos uma amostra desse material composta por duas atividades denominadas 1 e 2, ambas de apresentação do assunto de uma aula e seguidas de uma pequena tarefa.

Como informamos no capítulo de metodologia deste trabalho, cada amostra do material (atividade + tarefa) foi seguida por um questionário. A amostra 1 (atividade 1 + tarefa 1) foi seguida por um questionário com nove questões. Seis acerca de como os participantes percebem os conteúdos ideacionais/ representacionais de cada modo no tocante aos participantes representados (PRs), processos e circunstâncias expressos e as demais (três questões) a respeito das funções das CMIs. A amostra 2 (atividade 2 + tarefa 2) foi seguida de um questionário composto por sete questões. Quatro dessas questões, assim como na amostra 1, são acerca de como os participantes percebem os conteúdos ideacionais/representacionais de cada modo no tocante aos participantes representados (PRs), processos e circunstâncias expressos e as três restantes, também em consonância com a primeira amostra, a respeito das funções das CMIs.

Contamos com a participação de quinze alunos voluntários que responderam as tarefas e os questionários e que, ao final, foram entrevistados. Contudo, os dados obtidos através das entrevistas não são analisados em uma seção específica, tendo em vista que visam dar suporte a conclusões e hipóteses levantadas ao longo das análises dos dados dos questionários.

Por uma questão de organização, analisamos, primeiro as questões que se referem aos conteúdos ideacionais/representacionais (atividade 1 – questões 1 à 6; atividade 2 – questões 1 à 4). Os dados são apresentados em tabelas e categorizados por similaridades de respostas. Ao final de cada tabela, explicitamos um pouco mais os dados e, sempre que necessário, tecemos comentários acerca do que estes revelaram. Ao final da exposição dessas questões, realizamos uma reflexão acerca do conjunto dos dados obtidos e apresentados até então.

Posteriormente, analisamos as questões referentes aos relatos de percepção das funções das CMIs (atividade 1 – questões 7 à 9; atividade 2 – questões 5 à 7) e, por fim, correlacionamos os dados dos relatos a respeito das percepções dos alunos sobre as funções das imagens nas

atividades 1 e 2 com o intuito de estabelecer se diferentes funções são percebidas pelos participantes, respondendo, assim, a nossa última questão de pesquisa.

6.1. ANÁLISE DAS QUESTÕES RELATIVAS AOS CONTEÚDOS IDEACIONAIS/REPRESENTACIONAIS

Atividade 1

A amostra da atividade 1 foi retirada da disciplina *Morfossintaxe da Língua Inglesa I*. Nessa atividade o conteudista, por meio do TINS, apresenta os verbos transitivos e intransitivos em inglês, em seguida, apresenta alguns exemplos de sentenças com os dois tipos de verbos. Os exemplos consistem em cinco CMIs com função reiteracional, ou seja, a função da imagem é representar o que é apresentado através do texto que a acompanha. Em seguida, há uma tarefa de leitura de um texto escrito na qual o participante foi solicitado a identificar e escrever os verbos de acordo com sua classificação (transitivo ou intransitivo).

A seguir, analisamos o questionário da atividade 1.

CMI 1 – Atividade 1



John sends many e-mails

Fonte: Plataforma Solar.

Tabela 4 – Respostas da questão 1 – CMI 1

Questão 01 – CMI 1	Quais ações, objetos e/ou seres você vê na imagem?	Nº de Participantes
P1, P3, P8, P10, P11, P12, P14	Um homem enviando um e-mail no computador	7
P2, P4, P5, P7, P15	Um homem usando um computador	5
P6, P9, P13	Homem, computador, trabalho, digitação	3
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar pelas respostas à primeira questão que as percepções dos conteúdos ideacionais/representacionais contidos na primeira CMI da atividade 1 são descritos de forma muito similar por todos os participantes. Eles relatam tratar-se de um homem (a palavra *homem/man* aparece em todas as descrições) trabalhando/enviando e-mails (as palavras *trabalhar* e *enviar e-mails* alternam-se nas descrições) no computador (a palavra *computador* aparece em 12 das 15 descrições). No primeiro nível de leitura, ou seja, a leitura dos conteúdos ideacionais/representacionais pré-iconográfica, denotativa, todos os participantes fazem associações similares.

Tabela 5 – Respostas da questão 2 – CMI 1

Questão 02 - CMI 1	Quais as características e atributos desses seres?	Nº de participantes
P1	Existe um homem bem vestido , aparentemente intelectual	1
P3	Atencioso, organizado	1
P2, P4, P5, P6	O homem está digitando	4
P7	Culto, bem vestido e inteligente	1
P8	Um trabalhador calmo , com um bom objeto de trabalho, o computador	1
P9, P10	Concentração, paciência, compenetrado	2
P11	Um homem sério e trabalhador	1
P12	Parece estar em um escritório	1
P13	Homem: bem-vestido, boa patente, boa reputação	1
P14	Inteligente, elegante	1
P15	Antigo computador, homem formal	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntamos acerca das características e atributos dos Participantes Representados na imagem, percebemos um nível de leitura iconográfico, ou seja, sentidos conotativos associados aos conhecimentos de mundo bastante variados. Os participantes da pesquisa recorreram aos seus conhecimentos prévios para fazer associações. Eles relatam características como *atencioso, organizado* (P3), *inteligente* (P14), *sério e trabalhador* (P11), *boa patente, boa reputação* (P13) *culto* (P7). Esses são conteúdos ideacionais/representacionais (atributos dos PR) que não se encontram expressos na imagem e nem no texto associado a ela. São derivados das associações que os participantes fizeram a partir de seus conhecimentos prévios relacionados com o que viram na CMI. Percebemos isso facilmente se analisarmos os termos boa patente e boa reputação, por exemplo, eles elementos são julgamentos de valor, não passíveis de percepção através unicamente dos conteúdos ideacionais/representacionais presentes na CMI. Se consideramos o contexto de cultura do participante, um morador de um sítio no interior de um pequeno município do nordeste do Brasil, entendemos o uso desses termos. Uma pessoa de boa patente no interior do Ceará

significa alguém importante, valorizado, de destaque, de *boa reputação*. O participante nesse caso traz as concepções de seu contexto de cultura para a leitura da CMI, preenchendo as lacunas de significado à sua própria maneira, de forma similar ou que fazemos quando lemos um texto verbal.

Tabela 6 – Respostas da questão 3 – CMI 1

Questão 03 – CMI 1	Os objetos ou seres que estão na imagem também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanham a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8,P9, P11, P12, P13, P14,P15	John, Computador (enviar e-mails)	13
P4	Não	1
P10	--	0
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

Através dos dados da tabela 6, podemos verificar que um participante (P4) relatou não perceber a repetição dos conteúdos ideacionais/representacionais existente entre texto e imagem. Um participante (P10) não respondeu à pergunta. Todos os outros 13 participantes relataram perceber algum tipo de repetição entre os conteúdos expressos pela imagem e pelo texto. As palavras mais mencionadas são *John, enviar e emails*.

Tabela 7 – Respostas da questão 4 – CMI 1

Questão 04 – CMI 1	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que a acompanha?	Nº de participantes
P1, P2,P3, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15	Sim, está expressa na imagem e no texto	13
P4, P10	Só no texto	2
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à expressão dos processos (ações) nos dois modos, somente os participantes 4 e 10 relatam que a ação está expressa somente no texto. Todos os demais reconhecem que existem processos tanto na imagem como no texto verbal. Isso significa que os conteúdos ideacionais/representacionais são consonantes, ou seja, um modo co-contextualiza o outro, produzindo o que mencionamos no capítulo 2 (p.36) como o *efeito multiplicador* do texto multimodal. Através desse efeito típico de CMs, as diferentes modalidades semióticas co-contextualizam umas às outras, reforçando seus conteúdos e criando significados que são diferentes daqueles criados pelos modos em isolamento. Como veremos posteriormente,

quando a função compartilhada entre os modos é reiteracional, ou seja, um reafirma os sentidos do outro segundo sua lógica modal, esse efeito multiplicador é especialmente importante, pois no caso de uma língua estrangeira, essa consonância pode significar a compreensão ou não dos sentidos pretendidos. A participante 2, por exemplo, relata que compreendeu o sentido da palavra ‘flows’ (CMI 4 – Atividade 1, p.192) através da similaridade entre os processos existentes na imagem e no texto.

P2: que eh... que nem eu escrevi aí... elas realmente me ajudaram a:: inferir alguns significados (assim) você lê lá... aí você diz assim vixe eu num sei o que que significa essa palavra... mas você vai olhar na imagem... aí tinha/ aí tem lá eh por exemplo que nem... / aí tinha o rio e aí eu não sabia o que era *flows* né... aí eu disse assim meu deus o que é *flows*? ((risos)) mas aí PEla a imagem dá pra você ah... inferir que *flows* eh:: / o rio água... água fresca que:: eh::... que escorre que corre entre a floresta né por a floresta... então eu inferi... através da imagem que tinha do rio né... e e ela/ isso ajuda... né também como o rapaz do email... que... né... em fim

Veremos posteriormente, que quando a função entre texto e imagem é reiteracional, como é o caso das cinco CMIs da atividade 1, se os conteúdos ideacionais/representacionais são dissonantes, o efeito multiplicador não acontece e a função que um modo desempenha ao retirar o outro fica prejudicada.

Tabela 8 – Respostas da questão 5 – CMI 1

Questão 05 - CMI 1	Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?	Nº de participantes
P1, P3, P5, P10, P11, P13, P12, P14	Sim, um ambiente de trabalho / escritório	8
P2, P4, P6, P8, P9, P15	Não	6
P7	Uma sala ou um escritório ou um quarto	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas para essa pergunta identificamos novamente associações conotativas de conhecimento prévio. Não há nenhum cenário descrito na imagem ou no texto escrito, apenas os PRs (*Homem e Computador*). No entanto, sete participantes, a maioria, portanto, indicaram tratar-se de um ambiente de trabalho ou escritório. O P7 não identificou nenhum ambiente, mas ofereceu as alternativas que tinha cogitado e o P12 afirmou que não, mas que parecia um ambiente de trabalho. Na verdade, o ambiente de trabalho não se encontra expresso nem no texto nem na imagem, mas por nosso conhecimento prévio, pela forma como o PR está vestido,

por sua aparente concentração fazemos a *leitura* de que está trabalhando. Vejamos como o P4 destaca isso em sua fala na entrevista:

P4: *e nesse caso aqui dessa outra figura... no caso do cenário assim:: não identifica... não faz referência porque aqui tá dizendo que tá enviando muitos emails...mas o fato da pessoa tá no computador e tá de terno num significa que ele tá enviando... os emails.*

Na verdade, o que o participante argumenta faz sentido, a única forma do leitor determinar, tanto o cenário quanto o processo nessa CMI, é através de uma leitura integrada entre os modos e através da inferência feita com base no seus conhecimentos de mundo. O que acreditamos foi o caminho seguido pelos outros participantes que afirmaram que o PR estava num ambiente de trabalho ou escritório.

Tabela 9 – Respostas da questão 6 – CMI 1

Questão 06 - CMI 1	Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15	Não	13
P13	--	0
P14	Não fica claro que é um escritório	1
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacarmos que, embora mais da metade dos participantes (7) tenha identificado um cenário (escritório ou ambiente de trabalho), nenhum deles relatou que esse cenário encontrava-se expresso no texto verbal, o que nos leva a crer que as *inferências*¹³⁴ conotativas a respeito do cenário tenham sido feitas utilizando somente a imagem da CMI. Na verdade, os conteúdos expressos pela imagem não repetem os conteúdos do texto, embora suspeitemos que essa fosse a intenção do professor conteudista da disciplina, que a imagem reforçasse, reiterasse as informações do texto.

Nessa CMI, não há dúvida de que existe similaridade de conteúdos entre os modos, uma vez que todos fizeram praticamente as mesmas associações, mas os conteúdos expressos pela imagem e pelo texto não são idênticos. *John envia muitos e-mails* não é idêntico ao

¹³⁴ Aqui entendemos por inferência “uma operação de dedução que consiste em tomar por verdadeira uma proposição em função da sua relação com outras proposições já tomadas como verdadeiras”. Citação extraída de <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-conceito-de-inferencia-em-linguistica/24898> Acesso em 04 Ago. 2016.

conteúdo que vemos na imagem. O que vemos na imagem é um homem sentado usando o computador. A ideia de que aquele é *John* e que ele *está enviando muitos e-mails*, na verdade, é construída pela integração entre os dois modos. É ao integrarmos os dois modos que fazemos essas associações.

Dando continuidade, vejamos a seguir as respostas dadas para as questões de 1 a 6 a respeito da segunda CMI.

CMI 2 – Atividade 1



Sue cleans the garden everyday

Fonte: Plataforma Solar.

Tabela 10 – Respostas da questão 1 – CMI 2

Questão 01 - CMI 2	Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?	Nº de participantes
P1, P9	Uma mulher limpando o jardim	2
P2, P3,	Uma mulher segurando um cesto de lixo	2
P4, P12	Uma mulher carregando uma caixa de lixo ao ar livre	2
P5, P14	Uma mulher caminhando com um grande balde azul	2
P8, P15	Uma mulher jogando o lixo fora	2
P6, P11	Uma mulher recolhendo o lixo	2
P7, P10	Uma mulher conduzindo uma caixa	2
P13	Alguém passando com uma caixa de lixo	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao contrário da primeira CMI na qual os participantes identificaram conteúdos muito similares no que diz respeito tanto ao PR quanto ao processo, na CMI 2, o participante representado na imagem – uma mulher – é identificada por 14 participantes da pesquisa, mas o processo ou ação é bem mais diversificado (limpar, segurar, carregar, conduzir, passar, jogar, recolher, caminhar). São utilizados oito verbos diferentes para tentar identificar os processos representados na imagem. Parece haver nessa CMI certa dificuldade de identificar os conteúdos primários ou denotativos, ou seja, os sentidos percebidos através de um nível de leitura pré-iconográfico.

Tabela 11 – Respostas da questão 2 – CMI 2

Questão 02 - CMI 2	Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações?	Nº de participantes
P2	Mulher jovem levando o lixo para algum lugar	1
P3	Uma mulher zelosa e organizada	1
P1, P4, P6, P9	A garota está limpando o jardim	4
P5, P12	Andando, levando o lixo a algum lugar	2
P7	Jovem, moderna, caseira	1
P8	Uma mulher satisfeita fazendo seu trabalho paciente	1
P10	Cuidadosa, zelosa (mulher)	1
P11	Uma mulher que recolhe o lixo. Ela é consciente	1
P13	Alta, simpática, organizada	1
P14	Esforçada, ecológica , ambiente agradável, limpo	1
P15	Mulher jovem , cores vivas	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas para essa questão, observamos, como na CMI1, o uso do conhecimento para a além do que expressa a imagem, na tentativa de caracterizar os atributos da mulher: jovem, zelosa, organizada, moderna, caseira, satisfeita, paciente, cuidadosa, consciente, alta, simpática, organizada, esforçada, ecológica. Somente através do uso desses conhecimentos, palavras como *caseira*, *satisfeita*, *paciente*, *simpática* podem ser atribuídos à participante representada. A imagem mostra uma mulher caminhando, carregando um cesto com o símbolo de reciclagem. É possível que o símbolo de reciclagem seja o elemento que tenha levado ao uso de adjetivos como *consciente* e *ecológica*. Outro indício de uma leitura iconográfica, ou seja, de conteúdos conotativos, é que não há nenhum elemento na imagem ou no texto escrito que indique tratar-se de uma mulher simpática. O nosso conhecimento de mundo é que nos permite associar alguém que limpa o jardim todo dia a uma pessoa simpática. Vejamos as tabelas 12 e 13 para entendermos melhor como os participantes expressam suas percepções acerca dos conteúdos ideacionais/representacionais do texto e da imagem.

Tabela 12 – Respostas da questão 1 – CMI 2

Questão 03 - CMI 2	Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de participantes
P1, P2, P3 P5, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P15	O cesto de lixo (clean –limpa)	12
P4, P11	Não, A mulher, não parece limpar o jardim	1
P12	Não muito. A mulher parece mais estar indo deixar o lixo em algum lugar.	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Pela Tabela 12, percebemos que a maioria dos participantes associam as palavras limpar (*clean*), jardim (*garden*) à imagem. Percebemos novamente a dificuldade de identificar os conteúdos da imagem devido à dissonância entre os conteúdos ideacionais/representacionais comunicados pelo texto e pela imagem. Vejamos na Tabela 13, que os participantes indicam que existe uma ação tanto na imagem quanto no texto, no entanto, como vimos, utilizaram oito verbos diferentes para descrever os conteúdos ideacionais/representacionais expressos nos modos.

Tabela 13 – Respostas da questão 4 – CMI 2

Questão 04 – CMI 2	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que a acompanha?	Nº de participante
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P13, P14, P15	Sim, está expressa na imagem e no texto	13
P11	A imagem está em desacordo com o texto. Ela não parece estar limpando o jardim	1
P12	Não estão claros	1
	Total	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos nas respostas para as questões 3 e 4 que alguns participantes (P11, P12) percebem que os conteúdos ideacionais/representacionais entre imagem e texto são dissonantes. Os demais participantes tentam fazer a integração entre os conteúdos da imagem e do texto, associando o ato de carregar um cesto ao ato de limpar, contudo, embora a mulher carregue um cesto, este não parece conter lixo que normalmente é recolhido de um jardim. Além disso, o cenário parece mais um parque que um jardim. Contudo, ao lermos a composição fazemos a integração entre os conteúdos e conseqüentemente associações pertinentes. Como o texto afirma que trata-se de um jardim e que Sue está limpando, integramos essas informações na leitura dos conteúdos da imagem. Acreditamos que se essa mesma imagem fosse apresentada aos alunos sem nenhum texto e fosse perguntado a eles quais conteúdos estavam presentes nela, é possível que as palavras *limpando* e *jardim* não surgissem como descritoras dos conteúdos da imagem. É provável que seja essa dissonância entre os conteúdos da imagem e do texto que tenha gerado a dificuldade em estabelecer, na questão 2, qual é o processo que está expresso na imagem, pois na imagem existem dois processos (*caminhar/carregar*) e no texto outro (*limpar*). Esse tipo de dissonância de conteúdo, como vimos no capítulo 3 deste trabalho, segundo Carney (2002), deve ser evitada, uma vez que as imagens, para contribuírem com o aprendizado através de CMIs devem honrar o texto mantendo correspondência com ele. Não há dúvida de que

através de processo de inferência conseguimos estabelecer as correspondências pretendidas pelo compositor da CMI, contudo, em imagens utilizadas com a função de reiterar essa correspondência precisa ser aplicada criteriosamente sob pena da imagem não cumprir sua função e gerar confusão durante a integração, como percebemos nas respostas dadas no questionário e como alguns participantes relataram durante a entrevista.

P4: *eh::... no caso dessa figura aqui não fazem / não tem relação*

E: certo

P4: *essa e essa aqui... essas duas figuras*

E: uhum... por que? Assim o que tu poderia destacar?

P4: *porque nessa aqui da garota né ela:: porque aqui a frase diz que ela tá limpando o jardim só que aqui num dá pra perceber que é um jardim... entendeu eh:: ela tá segurando... apesar de ter um (...) uma caixa um símbolo aqui de reciclagem alguma coisa de limpeza assim... ma::s não não faz: não se relaciona.*

P11: *elas tão conectadas... menos a imagem dois*

E: certo... pois me explica.

P11: *porque:: (Sue) limpa o jardim... todos os dias... aqui não tá parecendo que ela tá limpando o jardim... tá parecendo que ela tá levando o lixo...atravessando a rua... primeiro que aqui num parece um jardim né...parece assim... a rua (...) como se ela tivesse tirando o lixo de casa... e levando pro carro...não tá parecendo que ela tá limpando o jardim...*

P12: *olha... assim no geral to::das... estão completando... mas essa daqui me chamou atenção... porque a imagem não parece tanto assim com o que tá escrito no texto... que é “ela limpa os jardins todos os dias”... parece mais que ela está justamente deixando o lixo em algum local estratégico né... pra::: ser colhido... não aparenta como se ela estivesse limpando o jardim... vamos dizer da casa... ou da praça alguma coisa assim... fora essa todas as outras estão de acordo.*

Esse tipo de dissonância quebra o efeito multiplicador dos modos. A cocontextualização dos sentidos através da integração dos modos é quebrada e em CMIs com função interacional, esse tipo de dissonância pode ser prejudicial à compreensão, pois o aprendiz tenta identificar o conteúdo que não conhece em um modo através do conteúdo que ele conhece no outro modo. Se ele desconhecesse a palavra *clean* não teria como acessá-la através da imagem, como a participante 2 relata ter feito com a palavra *flows* na CMI 4 (p.192). Não podemos, portanto, assumir que o simples uso da imagem, mesmo as com função reiteracional, são sempre benéficas à compreensão. A questão da aplicação criteriosa dos componentes das CMIs é particularmente importante no contexto educacional, pois nesses contextos as CMIs devem colaborar para a compreensão e conseqüentemente para os objetivos de ensino.

Percebemos nas respostas dos participantes P4, P11, P12, transcritas na página anterior, que eles utilizam estratégias analíticas¹³⁵ de leitura na tentativa de identificar os conteúdos das imagens e dos textos, ou seja, a busca pelo que cada objeto significa – o que as representações permitem que o observador veja e ainda o que não permite que ele veja. O uso desse tipo de estratégia possibilitou que percebessem a dissonância entre os modos, causando, assim, estranhamento. Vejamos a seguir as respostas para as perguntas 5 e 6 da CMI 2 que versam acerca da percepção de um cenário.

Tabela 14 – Respostas da questão 5 – CMI 2

Questão 05 – CMI 2	Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?	Nº de participante
P1, P3, P6, P7, P13	Sim, jardim	5
P2, P12,	Andando na rua	2
P4, P8, P9	Não	3
P5	Sim, ao ar livre	1
P10	Casa	1
P11	Não. Na rua levando o lixo para o carro coletor	1
P14	Sim. Jardim, parque	1
P15	Sim, um quintal, um jardim	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas respostas dadas na questão 5, percebemos que, ao contrário da CMI 1, em que os participantes que identificaram um cenário foram praticamente unânimes ao afirmarem que se tratava de um escritório ou de um ambiente de trabalho, na CMI 2, 12 participantes relatam perceber um cenário na imagem, mas várias palavras diferentes aparecem para descrevê-lo: *jardim, rua, ao ar livre, casa, parque, quintal*. A palavra *jardim* foi a mais recorrente, sendo mencionada 7 vezes, provavelmente pela tentativa de integração com o cenário descrito no texto verbal que é a de um jardim. Novamente suspeitamos que a variação de palavras para apontar o cenário da imagem se deva à dissonância de conteúdo entre os dois modos. O cenário que esperamos ver quando fazemos a integrações texto-imagem é um jardim, mas o pano de fundo da imagem não se assemelha a um jardim. Os conteúdos ideacionais/representacionais dessa CMI são, portanto, dissonantes tanto com relação ao processo quanto em relação à circunstância de lugar. Os participantes assim têm dificuldade de fazer a leitura integrada entre os dois modos.

¹³⁵Cf p.100 deste trabalho.

Tabela 15 – Respostas da questão 6 – CMI 2

Questão 06 – CMI 2	Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P5, P6, P7, P12, P14, P15	Sim, Garden	9
P8, P9, P10, P4	Não. A garota está limpando o jardim ou está segurando um balde?	4
P11	O texto descreve que a mulher limpa o jardim todos os dias, mas a imagem descreve apenas uma mulher levando o lixo para o outro lado da rua.	1
P13	--	0
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntamos acerca do cenário identificado na imagem também configurar no texto escrito, nove participantes identificaram o cenário como sendo um *jardim*, provavelmente porque a palavra jardim aparece no texto escrito. Cinco participantes (P4, P8, P9, P10 e P11) afirmaram que o cenário que aparece na imagem não aparece no texto. O participante 10 relatou que o cenário da imagem era uma *casa*, mas quando perguntado se esse cenário configura-se também no texto a resposta foi negativa. O participante 13 relatou tratar-se de um *jardim*, mas não respondeu se este também estava presente no texto escrito. Podemos perceber nessas respostas a influência de um modo na leitura do outro. Não temos como afirmar através dos dados se, caso a palavra jardim não constasse no texto escrito, os participantes indicariam que esse é o cenário da imagem. Contudo, suspeitamos que não fariam essa mesma indicação, uma vez que os elementos característicos de um jardim, como flores e grama (a mulher parece caminhar em um asfalto ou calçada) não estão presentes na imagem. Quanto à associação à limpeza do jardim, se fizermos uma leitura mais cuidadosa da imagem, percebemos que no cesto existe algo branco, similar a folhas de papel, o que não é comum se retirar de um jardim durante a sua limpeza. Podemos perceber por essas respostas as tentativas de integração que os participantes fazem para compreensão dos conteúdos ideacionais/representacionais dos dois modos e como conteúdos dissonantes podem dificultar essa leitura integrada.

Dando prosseguimento, analisamos a seguir as questões 1 – 6 relativas à CMI 3.

CMI 3 – Atividade 1



Lou likes sushi

Fonte: Plataforma Solar.

Tabela 16 – Respostas da questão 1 – CMI 3

Questão 01 – CMI 3	Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P12, P15	Uma garota comendo sushi	10
P5	Garota feliz com sushi	1
P10	Uma menina portando palitos de sushi	1
P11	Uma garota que gosta de comer sushi	1
P13	Uma menina oriental comendo sushi	1
P14	Menina, sushi, comer, satisfação	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos conteúdos ideacionais/ representacionais da CMI 3 da atividade 1, todos os participantes fizeram praticamente as mesmas associações por meio das palavras (*garota, child, menina, mulher, alguém*), *comer* (11 ocorrências), *sushi* (14 ocorrências). Também foram mencionadas as palavras *gostar, satisfação e feliz*. Acreditamos que nessa CMI pode ter havido alguma dificuldade de identificação do processo por não se tratar de um processo material (ação) e sim de um processo mental de *afetividade*¹³⁶ (*gostar*). Como vimos no capítulo 1 deste trabalho, Kress e van Leeuwen (2006) apontam que nesse tipo de processo, existe um experienciador – participante consciente que experimenta um sentir e se apresenta sintaticamente como sujeito (a garota) e o *fenômeno*-elemento que é percebido, compreendido ou sentido (o sushi). A razão de nossa suspeita é que houve 11 ocorrências da palavra *comer* que é um processo material e não está expresso explicitamente nem no texto, nem na imagem, mas que foi inferido por meio dos demais elementos.

¹³⁶ Cf. p. 64 deste trabalho.

Tabela 17 – Respostas da questão 2 – CMI 3

Questão 02 – CMI 3	Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações?	Nº de participantes
P1, P12	Felicidade da garota ao comer	2
P2	Menina chinesa (olhos puxados) comendo comida	1
P3, P8	A menina está feliz por comer o que ela gosta	2
P4, P5, P6	Lou gosta de comer sushi	3
P7	Esperta, rica e mora em um país frio	1
P9	Satisfação, felicidade	1
P10, P11, P14, P15	Menina alegre, satisfeita e feliz	4
P13	Garota, pequena, oriental	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 17, vemos associações de atributos dos PRs menina e sushi. À menina são atribuídos o estado de feliz (7 ocorrências), satisfeita (3 ocorrências), chinesa, oriental, esperta, rica, alegre, pequena. Ao sushi foi conferido o atributo de ser delicioso e ao país que a garota mora o atributo frio. Percebemos em algumas dessas respostas associações de sentidos que conferem à PR atributos como *rica* e *esperta*, que não são expressos explicitamente pela imagem, nem são recorrentes nas respostas da maioria, mas são ‘lidos’ pelo participante à partir de relações feitas com seu conhecimento de mundo. É possível, por exemplo, que o participante, devido ao seu contexto de cultura, associe sushi à uma comida cara e, portanto, tenha conferido o atributo rica à menina.

Tabela 18 – Respostas da questão 3 – CMI 3

Questão 03 – CMI 3	Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de participantes
P2, P3, P8, P13	O prato de sushi	4
P1, P4, P15	Sim. A menina feliz comendo sushi	3
P5	Sim. Lou gosta de sushi	1
P6	--	0
P7, P9, P10, P11, P12	Sim, Ela está sorrindo, portanto, ela gosta de sushi	5
P14	A Lou, o ato de gostar está expresso pela imagem de satisfação	1
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os participantes perceberam relações entre os conteúdos expressos pela imagem e pelo texto. Consideramos, assim, que havia consonância entre os elementos expressos no texto e na imagem.

Tabela 19 – Respostas da questão 4 – CMI 3

Questão 04 – CMI 3	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que as acompanha?	Nº de participantes
P1	Por a menina segurar o sushi e seu sorriso indica que ela gosta	1
P2	Comendo comida chinesa	1
P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P15	Sim. Está expressa no texto e na imagem	11
P8, P14	Não	2
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Onze participantes afirmaram que havia ação e que esta estava expressa no texto e na imagem. O P8 e o P14 indicaram que não havia ação e os P1 e P2 não responderam a questão diretamente. Como comentamos, é provável que a não identificação de uma ação seja em virtude de ser um processo mental de afetividade que, como não se constitui em uma ação explícita, é mais difícil de identificar. Contudo, isso é uma suposição, não podemos comprovar **por meio** através dos dados.

Tabela 20 – Respostas da questão 5 – CMI 3

Questão 05 – CMI 3	Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?	Nº de participantes
P1, P2, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P14, P15	Não	10
P3, P4, P11	Sim. Restaurante	3
P5	Sim. Através da mesa, uma cozinha ou um restaurante	1
P10	Cozinha, restaurante	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa CMI, dez participantes indicaram que não conseguiram apontar um cenário. Os demais indicaram que havia um cenário na imagem, dois indicaram sem dúvida tratar-se de um *restaurante* e dois apontaram que poderia ser uma *cozinha* ou um *restaurante*. Na realidade não existe um cenário expresso na imagem. Os quatro participantes que indicaram um cenário, provavelmente o fizeram por algum mecanismo de inferência através dos elementos presentes na imagem, como a presença de uma mesa, a roupa da PR que parece ser um uniforme de um

chef de cozinha. Vejamos na tabela 21 as respostas acerca da presença ou não desse cenário nos dois modos.

Tabela 21 – Respostas da questão 6 – CMI 3

Questão 06– CMI 3	Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10, P15	Não	9
P4	Sim, Sushi	1
P7	--	1
P11	O cenário não está no texto, mas ela deve estar em um restaurante	1
P12, P13	Não. Mesmo com a mesa não fica claro onde ela está	1
P14	--	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos quinze participantes, doze indicaram que não há um cenário. O P3, P5, P10 e P11, que indicaram haver um cenário na imagem e que este seria ou um restaurante ou uma cozinha, apontaram que esse cenário só se encontra na imagem. Isso reforça a nossa hipótese de que esses quatro participantes apontam um cenário baseados em inferências feitas a partir de elementos presentes na imagem. Isto é, se existe indicação de cenário, essa indicação é feita por inferência de elementos contidos somente na imagem. Não existe nenhuma indicação no texto *Lou likes sushi* que aponte para a presença de uma circunstância de lugar.

CMI 4 – atividade 1



Cool water flows through the forest

Fonte: Plataforma Solar.

Tabela 22 – Respostas da questão 1 – CMI 4

Questão 01 – CMI 4	Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15	Rio, plantas, água, reflexo, paisagem, floresta e céu (frio)	14
P14	Uma floresta escura com um ar sombrio	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa CMI todos os participantes fizeram associações similares quanto aos conteúdos ideacionais/representacionais dos PRs: água, rio ou lago, floresta, vegetação e natureza. Isso significa que os conteúdos ideacionais/representacionais entre os modos são bastante consonantes e o efeito multiplicador dos modos é claramente perceptível, corroborando para a compreensão dos sentidos e conseqüentemente para os objetivos didáticos da atividade. É tanto, que, como mencionamos anteriormente, nessa CMI, a Participante 2 relata não saber o sentido da palavra *flows* e que facilmente foi capaz de inferir esse sentido através da imagem. Os modos claramente se co-contextualizam.

Tabela 23 – Respostas da questão 2 – CMI 4

Questão 02 – CMI 4	Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações?	Nº de participantes
P1	As belas paisagens do rio em meio ao verde	1
P2	Vegetação colorida , rio calmo	1
P3	Linda e maravilhosa a paisagem	1
P4	O grande frio que faz na floresta	1
P5, P6	Calma, beleza , água e floresta unindo-se	2
P7	Limpo, abundante e vivo	1
P8	Um lago ou rio lindo, extenso, tranquilo	1
P10	Paisagem exuberante, inspiradora	1
P9, P11, P12	Natureza preservada	3
P13	Beleza natural , mas não se percebe movimento	1
P14	Sombrio, enigmático, frio	1
P15	Pintura impressionista	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos atributos desses PRs, várias impressões foram relatadas: *belo, verde, colorido, calmo, lindo, maravilhoso, frio, limpo, abundante, extenso, tranquilo, exuberante, preservada, sombrio, enigmático, impressionista*. Vemos aqui como uma imagem pode suscitar diferentes impressões ou perspectivas dependendo de nosso conhecimento prévio e de como interagimos com ela. A mesma imagem inspira adjetivos como sombrio/frio e colorido/exuberante. Essas impressões são todas causadas pela imagem, pois nada no texto

impulsiona essas percepções. Acreditamos que essas impressões são advindas das sensações sugeridas pelos PRs (rio, floresta, céu) e da apreciação estética da imagem e ainda das relações dos aspectos destacados para cada participante e seu conhecimento de mundo. Assim, alguns destacam aspectos como *o grande frio que faz na floresta*, embora não haja indicação de frio nem na imagem, nem no texto. Esse é outro valor que é agregado com o uso de imagens nos materiais didáticos, a apreciação estética.

Tabela 24 – Respostas da questão 3 – CMI 4

Questão 03 – CMI 4	Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de participantes
P1	As águas passam através da floresta	1
P4	Sim. A palavra (cool) frio e a imagem do fundo	1
P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15	Sim, água, flui, floresta, rio	12
P11	Sim. A água é límpida	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente predominam as mesmas referências à água, rio e floresta. Segundo os participantes, esses elementos estão presentes tanto no texto escrito como na imagem.

Tabela 25 – Respostas da questão 4 – CMI 4

Questão 04 – CMI 4	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que as acompanha?	Nº de participantes
P3, P4, P6	Não. Está expressa apenas no texto.	3
P1, P2, P5, P7, P10, P11, P14, P15	Sim a ação é expressa em ambas as partes	8
P8, P9	Não	2
P12	Não há ação, mas expressa o que o texto diz	1
P13	Não fica claro a ideia de ação na imagem	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Para oito participantes o sentido de ação (fluir) está presente em ambos os modos e para sete participantes não está. Podemos perceber que a ideia de movimento dificilmente é perceptível na imagem, mas é sugerida pelo texto, então, na integração dos modos, os participantes percebem movimento onde não há. Se houvesse movimento, seria perceptível no

reflexo da paisagem que o espelho d'água projeta, mas a sugestão do processo (ação) *fluir* é perceptível na leitura de mais da metade dos participantes, para eles há a ideia de movimento na imagem. Podemos perceber nesse exemplo a influência de um modo na percepção do outro e como a integração dos sentidos acontece. Entender esse processo é extremamente útil para a construção de materiais didáticos multimodais que facilitem o alcance dos objetivos didático-pedagógicos, pois podemos construir CMI's mais condizentes com as formas como nos comunicamos e que corroborem para que o aprendizado aconteça.

Tabela 26 – Respostas da questão 5 – CMI 4

Questão 05 – CMI 4	Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?	Nº de participantes
P1, P2, P3, P4, P6, P8, P11, P13, P14, P15	Sim. Floresta	10
P5, P9, P10, P12	Sim, uma floresta com o rio correndo	4
P7	Natureza	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa CMI, a totalidade (100%) dos participantes identificam o cenário através da imagem, catorze participantes relatam que o cenário é uma floresta.

Tabela 27– Respostas da questão 6 – CMI 4

Questão 06 – CMI 4	Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?	Nº de participantes
P2, P3, P5, P6, P7, P13, P14	Sim. Floresta	7
P1, P4, P8, P9, P10, P11, P12, P15	Sim. Water, forest, flows, cool	8
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao contrário das outras CMI's em que o cenário era relatado como expresso pela imagem, nessa CMI, a totalidade (100%) dos participantes relatou que o cenário também estava expresso no texto. Na verdade, nessa CMI há consonância em praticamente todos os três elementos que compõem os conteúdos ideacionais/representacionais. O texto e a imagem apresentam os mesmos participantes (vegetação e água) e a mesma circunstância de lugar (floresta). O processo, embora esteja presente somente no texto, vimos que é adicionado à

percepção a imagem por mais da metade dos participantes quando estes fazem a leitura integrada entre os modos.

CMI 5 – Atividade 1



Snow comes in Winter

Fonte: Plataforma Solar.

Tabela 28 – Respostas da questão 1 – CMI 5

Questão 01 – CMI 5	Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?	Nº de participantes
P1, P11, P14	Neve em meio às árvores	3
P2, P10	Árvores secas e o solo branco	2
P4, P6	Nevando, mostra a neve, árvores sem folhas	2
P8	Uma floresta deserta e cheia de neve ou parque	1
P7, P9	Neve no inverno	2
P12	Uma floresta coberta de neve no inverno	1
P3, P5, P13, P15	Floresta, neve	4
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos nessa CMI que, como na CMI anterior, todos os participantes fizeram associações de sentidos similares: inverno, neve, floresta, plantas, folhas, árvores ressecadas.

Tabela 29 – Respostas da questão 2 – CMI 5

Questão 02 – CMI 5	Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações?	Nº de participantes
P1, P4	O branco da neve entre as árvores seca	2
P2	Arvores secas , ambiente nebuloso	1
P3, P6, P12	Um lugar silencioso e deserto	3
P5, P15	Frio, gelado, inverno em uma floresta	2
P7	Frio , com vento e espaçoso	1
P8	Uma floresta deserta e muito fria , parque	1
P9	Harmonia, paz, tranquilidade, calma	1
P10	--	0
P11	Inverno rigoroso	1
P13	Beleza natural , porém sem movimento	1
P14	Vendaval, frio, tristonho	1
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos na CMI5 os mesmos padrões de relatos dos atributos que verificamos nas outras CMIs, associações a aspectos de percepção pessoal. Enquanto P8 faz associações ao fato de ser *deserta* e *fria*, atributos que na maioria dos contextos poderiam ser considerados negativos, P9 associa à harmonia, paz, tranquilidade e calma, que, de uma maneira geral, são considerados aspectos positivos. Nessa CMI, como na anterior, faz-se necessário destacarmos o aspecto de apreciação estética que parece acionar percepções ou sensações diferentes para diferentes participantes.

Tabela 30 – Respostas da questão 3 – CMI 5

Questão 03 – CMI 5	Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de participantes
P1	O inverno com a neve branca	1
P2, P14	Snow – neve – solo branco	2
P3, P5, P7, P8, P9, P11, P15	Snow, winter	7
P4	Sim (snow) (inverno)	1
P6	Natural beauty	1
P10, P12, P13,	Snow	3
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os participantes relataram que os elementos que estavam expressos no texto também estavam expressos na imagem revelando consonância entre os conteúdos de ambos os modos, corroborando para a compreensão da CMIs como um todo.

Tabela 31 – Respostas da questão 4 – CMI 5

Questão 04 – CMI 5	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que as acompanha?	Nº de participantes
P1, P2, P4, P5, P10, P11, P14, P15	Sim. A ação é expressa me ambas as partes	8
P3, P6, P7, P13	Não. Apenas no texto	4
P8, P9	Não	2
P12	Não há ação, mas expressa o que o texto diz	1
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Pela Tabela 31, podemos perceber que oito participantes relataram identificar uma ação expressa em ambos os modos. Novamente vemos uma leitura integrada em que a imagem

sugere uma ação que, na verdade, só está expressa no texto escrito. O P12 explica que a não existe ação na imagem, mas, mesmo assim, ela retrata o que o texto diz. A imagem não retrata a ação, mas, ao contrário do que acontece com a CMI 2 desta atividade, cuja imagem sugeria uma ação completamente diferente do que expressava o texto escrito, aqui ela corrobora os sentidos do processo expresso no texto, isto é, a associação entre neve e inverno, expressos na imagem.

Na Tabela 32, a seguir, os quinze participantes afirmaram identificar um cenário na imagem e na Tabela 33, oito relataram que esse cenário está presente nos dois modos.

Tabela 32 – Respostas da questão 5 – CMI 5

Questão 05 – CMI 5	Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?	Nº de participantes
P2, P3, P8, P10, P11, P13, P15	Floresta	7
P7	Algum país fora da América no sul	1
P1, P4, P5, P6, P9, P12, P14	Sim. Uma floresta coberta de neve	7
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 33 – Respostas da questão 6 – CMI 5

Questão 06 – CMI 5	Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?	Nº de participantes
P1, P4, P6, P8, P9, P15, P7, P12	Sim. A neve vem com o inverno	8
P2, P3, P5, P10, P13	Não indicado no texto	6
P11	O cenário não consta no texto, mas é uma floresta, porém podemos ver a neve que também aparece no texto.	1
P14	--	0
Total		14

Fonte: Elaborado pela autora.

Com essas duas últimas tabelas chegamos ao fim das questões acerca das percepções dos conteúdos ideacionais/ representacionais presentes no texto e na imagem da primeira atividade. Até o momento é possível destacar alguns pontos importantes. O primeiro deles é que alguns participantes percebem quando há dissonâncias entre as informações expressas pela imagem e pelo texto e que isso gera confusão, principalmente no nível de leitura pré-iconográfico, no qual identificamos os sentidos primários expressos pelos modos. O que chamamos de consonância não é a repetição exata dos mesmos elementos entre os dois modos,

mas concordância e conformidade entre os elementos que constituem cada modo de forma que, quando fazemos a integralização entre eles, percebemos que há a coerência do que está sendo comunicado. Nas CMI 1 e 3, por exemplo, os conteúdos ideacionais/representacionais existentes entre texto e imagem não são idênticos, mas não causam estranhamento quando integralizamos os sentidos, não quebram a coerência do que está sendo dito. Já na CMI 2, a dissonância entre os sentidos expressos pelo texto e pela imagem gera uma certa incoerência quando tentamos integrar os elementos, como destacam o P4 e P8.

E: você pode me mostrar um item em que ela te ajudou?

P4: *eh:: no caso... por exemplo... aqui:: () winter né... nessa parte diz que tá nevando que neva muito () tem muita neve isso me ajudou bastante nessa parte... aí tem outras figuras que não me ajudaram por exemplo eu... eu tenho domínio de palavras do inglês isso aqui (referindo-se a CMI2 da atividade 1) não me ajudou (...se eu fosse só olhar pra figura e tentar fazer uma coisa assim simples... ia me atrapalhar*

E: ah tá certo entendi

P4: *tem umas que atrapalham e outras que ajudam né*

P8: *nessa imagem um (1) eu fiquei sem saber ... se tava num colégio se tava numa sala se tava no escritório... fiquei perdida... na segunda na composição eu vejo ela na rua na frase vem dizendo que tá no jardim... na terceira eu num sei se a garota tá numa cozinha num sei se tá no restaurante ((risos)) num sei tá no... no colégio né...*

Acreditamos que CMIs com sentidos dissonantes entre os modos devam ser evitadas em materiais didáticos sob pena de produzir textos multimodais em que sejam difíceis de se compreender os sentidos comunicado, e que, portanto, fujam ao propósito de comunicar e ensinar por meio de textos compostos por imagens estáticas e textos verbais escritos.

Gostaríamos de destacar também a percepção do uso de estratégias analíticas por parte dos participantes. Os dados revelam tentativas de compreender as relações existentes entre os vários elementos e os sentidos associados a eles, como quando os participantes se questionam: “A garota está limpando o jardim ou está segurando um balde?” (Tabela 15, p.188). Percebemos essas estratégias também quando os participantes relatam atributos dos PRs que parecem ser frutos de associações e construções de sentido realizadas por meio de inferências e relações desses sentidos com conhecimentos prévios, como é o caso dos atributos como *simpática* e *rica* às PR das CMI1 e 3, respectivamente. Como destacamos no capítulo 1 desse trabalho, quando lemos um texto, entramos em interação com ele na medida em que completamos aquilo que não está escrito, mas apenas sugerido. Percebemos esse processo nos relatos dos participantes acerca dos elementos que depreendem da imagem e do texto escrito. Observamos também processos de leitura integrada dos modos na qual a reiteração dos sentidos

é percebida pela agregação entre os dois modos e não pelos sentidos expressos em cada modo isoladamente, como foi o caso da ação de *fluir* na CMI 4.

O relato de percepção de um cenário também é um elemento que merece destaque. Mesmo quando não havia um cenário expresso nem na imagem nem no texto, como era o caso das CMIs 1 e 3, vários participantes relataram haver um cenário, mas o associaram somente à imagem. O que revela a capacidade de identificar os sentidos que compõem cada modo, na verdade, nesse caso, não é o que *compõem* (uma vez que os cenários não estavam presentes), mas o que pode ser depreendido de cada modo isoladamente.

Esses foram alguns dos pontos que pudemos destacar acerca dos relatos dos participantes sobre o que perceberam de relações entre os conteúdos ideacionais/representacionais das CMIs da atividade 1. A seguir discutiremos um pouco os relatos a respeito desses conteúdos na atividade 2.

Atividade 2

A atividade 2 (ver apêndice B) foi retirada da disciplina *Língua Inglesa Texto e Discurso*. Já discutimos essa atividade quando falamos da função interpretativa (Figura 53, p.165). O objetivo do conteudista era ensinar as características de um tipo de intertextualidade: a paródia. Como fizemos com a atividade 1, reunimos e tabulamos primeiro os dados relacionados aos conteúdos ideacionais/representacionais (questões de 1 – 4). Vejamos algumas das respostas.

Tabela 34 – Respostas da questão 1 – Atividade 2

Imagem	Questão 1 Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?	Nº de Participantes
Imagem 1	Um produto distorcido com líquido derramado	P1, P7, P15
Imagem 2	Um produto intacto e bem produzido	
Imagem 1	Uma garrafa vazia	P2
Imagem 2	Uma garrafa completa , um texto ao lado	
Imagem 1	Uma garrafa de vodka, ela está derramada	P3, P4
Imagem 2	Uma garrafa de vodka uma página de uma revista, com as palavras voando	
Imagem 1	Uma garrafa como se estivesse sofrendo o efeito do álcool, mostrando de um outro lado a impotência	P5
Imagem 2	Uma garrafa apresentando-se com efeito atrativo (chamativo, magnético como sugere)	
Imagem 1	Uma garrafa com visual não muito legal onde possivelmente não queria nem iria comprar	P8
Imagem 2	Uma garrafa em um estado onde seu aspecto está visivelmente atraente	
Imagem 1	Uma garrafa distorcida, destampada e com líquido derramado como se servisse de alerta para os efeitos do álcool.	P9

Imagem 2	Mostra uma imagem em bom estado “perfeitas” condições, com características favoráveis à bebida, mostrando que a vodka é a melhor atração .	
Imagem 1	Uma garrafa aparentemente de vidro, derretendo ou por força de algo externo ou pela ação do líquido.	P10
Imagem 2	Uma garrafa cujo líquido tem a força de atrair palavras, pensamentos, de facilitar a vida de quem consome	
Imagem 1	Uma bebida destilada que provoca impotência	P6, P11
Imagem 2	Uma bebida destilada que provoca magnetismo e atrai consumidores	
Imagem 1	Uma garrafa amolecida	P12
Imagem 2	Uma garrafa de bebida perfeitamente produzida	
Imagem 1	Garrafa, tampa e um homem (prov. Velho)	P13
Imagem 2	Garrafa e um livro cujas palavras se decompõem e saltam para a garrafa, na verdade, a garrafa as atrai.	
Imagem 1	Uma garrafa amassada que lembra bebida alcoólica, que é associada a algo ruim.	P14
Imagem 2	Uma garrafa de bebida com uma frase que seduz o consumidor de forma a fazê-lo adquirir o produto.	
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos pelas respostas da primeira questão que todos os participantes fazem associações de sentidos ideacionais/representacionais similares, revelando a consonância entre os elementos que compõem a atividade. Agrupamos os dados de forma a demonstrar os relatos sobre as duas imagens com o intuito de destacar a oposição que os participantes apontaram. Ao contrário da forma como responderam essa mesma questão nas CMI da atividade 1, nessa atividade, muitos dos participantes não apenas apontaram o conteúdo da imagem em nível denotativo, ou seja, seus sentidos primários, mas também seus significados conotativos, fazendo inferências e referências a elementos sugeridos pela CMI. O participante 13, por exemplo, identificou *um homem* na imagem, *provavelmente velho*. Na verdade, não existe um homem na imagem, mas a forma como a garrafa é apresentada sugere a ideia de um pênis sem ereção, *amolecido, amassado, deformado* (palavras utilizadas para descrever a garrafa). O P10 relata que a imagem retrata “*Uma garrafa cujo líquido tem a força de atrair palavras, pensamentos, de facilitar a vida de quem consome*”. Não temos como identificar como a bebida *facilitaria a vida de quem consome*, mas podemos deduzir que essa descrição carrega sentidos conotativos interpretados da CMI. O P8 chega a se posicionar em relação à aquisição do produto: “*Uma garrafa com visual não muito legal onde possivelmente não queria nem iria comprar*”. Vimos no capítulo 1 desse trabalho que algumas imagens e sensações que desenvolvemos ao ler são pessoais, ou seja, diferentes das de outras pessoas. Percebemos essas conexões feitas entre as imagens e as histórias dos participantes em vários momentos. O P6,

por exemplo, durante a entrevista faz conexões emocionais com as imagens, estabelecendo relações entre sua leitura das imagens e sua vida pessoal.

E: certo... e aqui nessa de cá? alguma sensação algum sentimento?

P6: *de repúdio*

E: ((risos))

P6: *eu detesto bebida alcoólica*

E: certo...

P6: *é porque eu tenho marido que gosta e eu não gosto (a participante até então expansiva fica mais séria e triste)*

E: aham... então você sente repúdio por essas imagens certo? tudo bem... por ambas?

P6: *por ambas todas tem a mesma coisa dentro*

Com esses dados percebemos as relações conotativas que são criadas entre as imagens e as experiências de vida do participante, sentidos conotativos são atribuídos às imagens. Vejamos na tabela 35 que os sentidos conotativos também são expressos quando perguntamos acerca dos atributos das imagens.

Tabela 35 – Respostas da questão 2 – Atividade 2

Imagem	Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações?	Nº de Participantes
Imagem 1	Uma garrafa amassada, vazia, sem tampa e seu líquido espalhado	P1, P2, P4
Imagem 2	Uma garrafa finha, reta com tampa com todo o líquido e sugando palavras de um texto	
Imagem 1	Impotência como se a garrafa de vodka não tivesse validade	P3
Imagem 2	Apresenta uma característica magnética como se as palavras fossem de encontro a garrafa	
Imagem 1	Desfigurando a garrafa está sofrendo os efeitos do álcool.	P5
Imagem 2	Atração. A vodka possui um efeito chamativo pelo fato de ser absoluta	
Imagem 1	Mole, torto e deformado	P6, P7, P8
Imagem 2	Bonito, novo e em perfeito estado	
Imagem 1	A imagem reflete o efeito oposto aos dizeres na garrafa, provocando uma distorção	P9
Imagem 2	Attraction . Palavra que leva o leitor para ver o anúncio com algo positivo . O nome da vodka em destaque com suas características bem marcadas .	
Imagem 1	Destruição, diminuição, abatido, destruído, impotência	P10
Imagem 2	Forte, atraente, robusto	
Imagem 1	Bebida pouco atrativa e descartável	P14, P11
Imagem 2	Bebida desejada pelos consumidores	
Imagem 1	Garrafa deformada, estragada, líquido derramado, tampa caída	P12, P13
Imagem 2	Garrafa nítida, limpa, polida, bem apresentável , livro cujas palavras estão saltando (em decomposição)	
Imagem 1	Derramada, torta, mal concebida, defeituosa	P15
Imagem 2	Bem concebida, cheia, bela	
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as características ou atributos associados aos PRs das CMI's sejam variados, percebemos que seus conteúdos são consonantes com o texto que as acompanha. Nenhum estranhamento ou incoerência de sentido entre os modos é relatada pelos participantes. Todas as inferências feitas são permitidas devido à consonância entre os conteúdos ideacionais/representacionais expressos na integração entre os modos.

Tabela 36 – Respostas da questão 3 – Atividade 2

Imagem 1	Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?	Nº de Participantes
Imagem 1	Sim. Na primeira imagem absolut impotence	P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13
Imagem 2	Na segunda, absolut magnetism	
Imagem 1 Imagem 2	Sim. Vodka	P4, P12, P15
Imagem 1	Na imagem 1: não (drinking)	P14
Imagem 2	Na imagem 2: não (vodka)	
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes 4, 12 e 15 relacionaram somente a palavra vodka à imagem. Contudo, 11 participantes relataram associação direta entre os conteúdos expressos pelos dois modos através das palavras *impotência* e *magnetismo*. Segundo eles, esses dois elementos estão presentes na imagem e no texto. Esse dado nos revela que os conteúdos estão em consonância, pois vários indivíduos relataram perceber congruências existentes entre os modos. Quanto ao participante 14, não conseguimos estabelecer as relações entre as suas respostas.

Tabela 37 – Respostas da questão 4 – Atividade 2

Questão 04	Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que as acompanha?	Nº de Participantes
Imagem 1 Imagem 2	Sim em ambos Sim, em ambos	P1, P2, P3, P5, P9, P11, P13
Imagem 1 Imagem 2	Sim. Nas imagens	
Imagem 1 Imagem 2	Não	P6, P7, P8, P10, P12, P14, P15
Total		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à questão quatro, se havia ações expressas nas imagens e se essas ações também estavam expressas no texto. Sete participantes relataram que sim, que havia ação em ambos, no texto e na imagem, e sete relataram que não havia ação em nenhum. Acreditamos que a dificuldade de identificação da ação se deva ao fato de que a primeira imagem é conceitual simbólica atributiva. O PR está exposto para que seus atributos (torta, derramada, quase seca) sejam 'lidos', contudo, o texto verbal apresenta ações com verbos materiais, beber (*drinking*), provocar (*provokes*), retirar (*takes away*) e, quando, fazemos a leitura integrada dos modos, percebemos que os sentidos não apenas dessas ações, mas de todo o texto é corroborado pelo conjunto de componentes da imagem (o PR e seus atributos). O mesmo processo de reforço de sentidos existe entre a imagem e o texto da segunda CMI. Contudo, a expressão de ação é inversa. A ação, enquanto processo material, está expressa na imagem (*atrain*). No texto, os processos que aparecem são existenciais¹³⁷, *there is, is* (haver, ser) e não processos verbais. Talvez dessa complexidade de relações que se estabelecem entre os elementos que compõem as CMIs advenham as dificuldades de identificação das ações por parte dos participantes.

Se compararmos os relatos das percepções a respeito dos conteúdos ideacionais/relacionais das duas atividades, podemos inferir que em ambas os estudantes percebem os elementos que compõem os textos escritos e as imagens, percebem as consonâncias e incongruências entre os conteúdos. No entanto, quando as relações se sobrepõem e se tornam mais complexas, como é o caso da segunda atividade, a identificação dos elementos (participantes, processos e circunstâncias) se torna uma tarefa bem mais complicada, o que nos remete aos resultados que obtivemos no levantamento feito do material didático. Tais resultados apontam não existir nenhum trabalho sistemático ou específico para o desenvolvimento do letramento multimodal. Além das relações que já mostramos até o momento, um texto dessa natureza pode conter um layout bastante sofisticado, com gráficos, fotografias e imagens, exigindo, assim, o desenvolvimento de habilidades que estão para além da leitura do verbal. Não há como os participantes perceberem as nuances e complexidades que esse tipo de texto pode carregar sem que o letramento multimodal seja exercitado em sua formação, especialmente no caso de um curso que forma indivíduos para lidar com a linguagem e as formas de comunicação da atualidade e ainda se tornar multiplicador desses conhecimentos.

Tendo apresentado e discutido as respostas sobre os sentidos ideacionais/representacionais das atividades 1 e 2, passamos à segunda parte dos questionários - os relatos de percepção dos participantes acerca das funções desempenhadas pelas CMIs. Lembramos que

¹³⁷ Cf. p.63-64 desse trabalho.

na atividade 1 as questões referentes às funções das CMI's são as de 7 – 9 e, na atividade 2, as questões de 5 – 7. Seguindo a organização das seções anteriores, apresentamos as respostas dadas pelos participantes em Quadros, descrevemos e discutimos cada questão e, em seguida, realizamos um comentário geral acerca dos resultados. Sempre que necessário comparamos os relatos das duas atividades no sentido de dar suporte aos argumentos que tecemos.

6.2. ANÁLISE DAS QUESTÕES ACERCA DOS RELATOS DOS ALUNOS SOBRE AS FUNÇÕES DAS IMAGENS

Temos percebido por meio dos dados descritos e analisados até o momento que os modos texto escrito e imagem estática podem contribuir para o efeito semântico, estético e emocional na construção de uma CMI, exercendo, portanto, uma função no processo de construção dos sentidos. Com o intuito de compreender se essa função era percebida pelos participantes, perguntamos qual função as imagens desempenhavam em cada uma das amostras.

Nas Tabelas 38 e 39 visualizamos as respostas dadas pelos participantes acerca das funções nas atividades 1 e 2, respectivamente. Destacamos em azul as informações acerca de qual seria a função da imagem.

Função das imagens –Atividade 1

Como já mencionamos, na primeira atividade que os alunos fizeram, o objetivo didático era apresentar o conceito e alguns exemplos de uso dos verbos transitivos e intransitivos. Para tanto, o conteudista apresentou os conceitos em um pequeno texto instrucional (Cf. Apêndice A) e, em seguida, apresentou cinco CMI's compostas por uma imagem e uma sentença. A tentativa era que as imagens desempenhassem uma função de reiteração, ou seja, que elas rerepresentassem o conteúdo do texto para que, assim, o aprendiz tivesse uma dupla exposição e pudesse captar melhor os sentidos e, conseqüentemente, compreender melhor o conceito e o uso dos verbos. Embora não tenhamos tido acesso ao compositor da CMI's, todos os indícios da formulação da atividade apontaram para a intenção de uso reiteracional das imagens em relação aos textos. Quando perguntamos aos participantes qual era a função das imagens naquele contexto obtivemos as seguintes respostas.

Tabela 38 – Respostas da questão 7 – Atividade 1

Na sua opinião, qual a função desempenhada pelas imagens nessa atividade? Você acha que as imagens serviram para embelezar o texto ou tiveram alguma outra função? Se tiveram, qual?	Nº de Participantes
Eu acredito que as imagens demonstram as ações que as pessoas exercem sobre os objetos, quanto as da natureza serve para ilustrar .	P1
Auxiliar no entendimento do assunto , as imagens ajudaram a interpretar algumas frases e levou-me a inferir sobre o significado de algumas palavras que tive dúvida em inglês.	P2
As imagens servem para relacionar a frase a ação feita . Elas tiveram a função de relacionar com verbos para distinguir como usamos as formas estudadas	P3
Sim algumas imagens fazem relação com as sentenças. Tem função de auxiliar no entendimento das sentenças	P4
É percebido que a função da imagem é de complementar, enriquecer o sentido do texto , buscando captar uma maior compreensão do texto bem como dar vida as palavras de um outro modo .	P5
Chamar a atenção do leitor para as belezas naturais descritas no texto e ajudá-los na interpretação	P6
Tiveram outra função. Facilitou a compreensão do texto dando movimento ao texto . Ajudou também na tradução do texto , pois quem não entendeu bem o texto basta associá-lo a imagem .	P7
As imagens poderiam ser melhores no caso da imagem 1, não sei se era um escritório, na sala, se estava em uma escola. Na imagem 2, não sei se estava em uma garagem, deixou um pouco confuso na hora de responder algumas questões acima. A imagem 4 ficou nítida seu cenário.	P8
Elas tiveram informações importantes , pois todas elas ajudaram a compreender o verbo, seja pela ação, pela reação ou simplesmente pela localização dos objetos	P9
As imagens associadas aos textos colaboraram para o entendimento da ação e pressupor, fazer projeções	P10
Apenas a imagem 2, está em desacordo com o texto. Não podemos perceber conexão. O que vemos é uma mulher levando o lixo para ser coletado. Ela não parece limpar o jardim. Todas as outras imagens são claras e apresentam conexão com o texto.	P11
Completam as informações visualmente, deixam mais claras as ideias sobre os acontecimentos descritos.	P12
As imagens ajudam (didaticamente) a compreensão da informação escrita . Elas não só embelezam, mas dão um certo descanso à vista durante a leitura. Em alguns casos de ambiguidade do texto elas dão o direcionamento temático e/ou contextual .	P13
Facilita o entendimento da questão, mostra com mais clareza de detalhes sobre o assunto gramatical.	P14
A imagem 2 possui uma ótima função; a imagem 1 não indica necessariamente o envio de email.	P15
Total	15

Fonte: Elaborada pela autora.

Doze dos quinze participantes identificaram uma ou mais funções para o uso das imagens: *demonstrar ações, ilustrar, auxiliar no entendimento, ajudar a interpretar e a relacionar a frase com a ação, complementar, enriquecer o sentido do texto, dar vida as palavras de um outro modo, ajudaram a compreender o verbo, colaboraram para o entendimento da ação, completam as informações visualmente, deixam mais claras as ideias, dão um certo descanso à vista, dão o direcionamento temático e/ou contextual*. Essas respostas revelam que os participantes percebem que a imagem tem funções diversas, mas se olharmos mais atentamente, a grande maioria das funções descritas pelos participantes estão associadas ao auxílio para a compreensão do texto verbal. Isso provavelmente se deve à função de reiterar o texto que o produtor das CMIs imprimiu às imagens para que estas espelhassem o texto,

tornando-o mais compreensível e, assim, reforçassem ajudassem no objetivo da atividade que era apresentar os conceitos de verbos transitivos e intransitivos.

Percebemos pelas respostas dos participantes que a grande maioria foi capaz de identificar o carácter reiteracional que o conteudista dá às imagens dentro da CMI (*ajudam a relacionar a frase ação*) e a importância da CMI para o objetivo da atividade (*mostra com mais clareza de detalhes sobre o assunto gramatical*). Nos relatos das entrevistas podemos captar como eles constroem essas percepções.

P4: *ah:: o:: / a finalidade de fazer a figura fazer uma relação com as sentenças e dessas sentenças você identificar o verbo.*

P5: *para mim... nesse exercício eh... foi você entender a ação... que está exercendo a imagem eh e encaixá-la aos tipos de verbo transitivo e intransitivo então a ação... em si o foco da ação se encaixa nos verbos transitivos e intransitivos*

P12: *porque é com eu falei... essas ajudam a gente a identificar... como é que se diz... no texto... e não ficar só preso... / porque quando a gente lê o nosso subconsciente automaticamente imagina a imagem né... passam imagens que faz a gente lembrar... o texto... então eh::... quando a gente vê a imagem... fica mais fácil de identificar... trabalha melhor vamos dizer assim... dá uma clareada... não fica tão difícil de identificar... eh::... o que não quer dizer que sem as imagens também não conseguíamos... mas as imagens ajudam (...) a... a identificar... quando você lê o texto... você vai no subconsciente procurar as imagens e quando você já tem a imagem aqui não... ela já ajuda você trabalhar mais focado...*

Além da função alguns participantes relataram outros elementos que não podemos deixar de mencionar por revelarem aspectos relativos à forma como percebem suas leituras. O P7, por exemplo, demonstra a percepção da necessidade de fazer a integração entre os modos durante a leitura: “*quem não entendeu bem o texto basta associá-lo à imagem*”. Durante a entrevista, alguns outros alunos, como o P3 e o P4, também relataram perceber essa necessidade. Na verdade, todos os participantes revelaram (ou no questionário ou na entrevista) a necessidade dessa integração.

P3: *no caso quando você olha só uma em particular você não consegue entender mas quando há união né da composição ... você consegue interligar tanto a questão da palavra como a imagem em si né...*

P3: *então... deu pra dar uma associada bem interessante aí nessa questão(...) da composição em ambas as imagens né...*

P4: *o que eu observei quando eu vi a primeira imagem foi a questão dela tá torta... né então eu... eh:: identifiquei essa parte e fui para o texto entendeu aí fiz uma relação... foi muito bom essa questão dessa imagem...*

P5: *eles trazem eh:: o mesmo tema... e juntos eles formam um significado maior...(aqui o participante revela a percepção do texto multimodal como um texto coeso no qual os modos cooperam para a geração do sentido que é diferente daquele gerado pelos modos em isolamento) um precisa do outro porque:: tem alguns aspectos que eu preciso da imagem para entender e outros eu preciso da escrita... então de geral eles se atraem e formam algo maior.*

Decidimos destacar esses extratos de relatos por eles indicarem que os participantes percebem que a imagem tem uma função e que, portanto, devem ser consideradas no processo de leitura como um elemento que constrói sentido, que exerce uma função.

Outro aspecto interessante foi o fato de dois participantes terem destacado a natureza das imagens. O P1 identifica os tipos de imagens narrativas e conceituais no questionário: “*Eu acredito que as imagens demonstram as ações que as pessoas exercem sobre os objetos. Quanto à natureza, servem para ilustrar*” O P13 na entrevista também identifica imagens estáticas e não estáticas, indicando que percebe que na imagem não há identificação de ação.

E: e essas que você chamou de estáticas?

P13: *pronto... essa daqui... veja que:: ele fala que a água corre flui ... só que a imagem por ser... estática fica claro só o:: objeto em si a:: floresta né (...) essa outra... questão de neve num dá para definir a estação mas num dá... que vem que se tornou que mudou de estação... isso num dá ... num fica claro (...) não é evidente na imagem.*

Função das imagens – Atividade 2

Na segunda atividade as CMI's tinham função *interpretativa*, ou seja, o contedista usou a CMI (cf. Apêndice B) para esclarecer um texto mais complexo. A imagem ajuda o aluno a aprender conceitos mais abstratos. Ao perguntarmos aos alunos que função tinham as imagens nessa atividade as respostas foram as seguintes:

Tabela 39 – Respostas da questão 5 – Atividade 2

Na sua opinião, qual a função desempenhada pelas imagens nessa atividade? Você acha que as imagens serviram para embelezar o texto ou tiveram alguma outra função? Se tiveram, qual?	Nº de Participantes
Mostrar de modo real o que está descrito no texto, levando a atenção de quem observa ao produto.	P1
A função de nos fazer entender o que o criador da paródia quis criticar.	P2
Querem mostrar os lados positivos e negativos que a vodka possui. A função de demonstrar o risco da vodka e a atração que ela possui.	P3
Função de fazer relação com o sentido das sentenças. Tem a função de relacionar o texto à imagem.	P4
As imagens servem para representar a ação fornecida pelos textos, assim completar o sentido em um todo.	P5

Ajudam a esclarecer informações que não ficam muito explícitas na mente do leitor.	P6
Ela dá vida e movimento ao texto dando suporte e facilitando sua compreensão .	P7
A imagem per si já gera uma interpretação bem nítida do objetivo da paródia. A imagem de uma garrafa bonita e outra de uma garrafa destampada e cansada já diz tudo. Mesmo quem não sabe ler bem a ideia do que se refere as imagens. A função de facilitar o entendimento, a interpretação .	P8
A imagem serve para causar um efeito maior no público alvo ou serve para alertar como na imagem 1, ou serve para ênfatisar uma certa informação , causando uma admiração e chamando a atenção da pessoa como na imagem 2.	P9
Formular opinião na imagem 1, recusam na imagem 1 e de atrair na imagem 2.	P10
A função está clara. A primeira imagem imita e provoca efeito cômico e negativo em relação a segunda imagem.	P11
Tem a função de ênfatisar a informação de que o álcool gera impotência.	P12
As imagens têm a função especial no entendimento da ideia que se quer transmitir. Além de ajudar no entendimento , elas cativam o observador, despertando o interesse pelo trabalho.	P13
As imagens servem para seduzir o consumidor, pois através da imagem da garrafa de bebida é possível fazer com que o consumidor tenha vontade de degustar a bebida.	P14
A imagem é fundamental para o entendimento do conceito de paródia . A comparação entre os elementos é necessária.	P15
Total	15

Fonte: Elaborada pela autora.

Na segunda atividade, seis participantes (P1, P3, P9, P10, P12, P14) aliaram a função da imagem ao objetivo dos autores que originalmente criaram as CMIs (mostrar os malefícios do álcool) sem mencionar seu uso didático das imagens dentro da atividade. Cinco participantes fizeram comentários mais genéricos que não permitiram identificar se as associações feitas eram referentes aos objetivos dos criadores originais das CMIs ou se eram referentes ao uso didático feito pelo conteudista da disciplina. Os demais participantes, quatro (P2, P8, P11, P15), associaram o uso da imagem ao objetivo didático da atividade fazendo referência à paródia. Acreditamos que, como nas CMIs da atividade 2 existem muitas relações se sobrepondo,¹³⁸ a pergunta no questionário não tenha sido específica o suficiente a permitir a percepção da função no âmbito da atividade, então refizemos a pergunta nas entrevistas.

Ao aplicarmos a entrevista semiestruturada, primeiro explicamos a todos os entrevistados os elementos constituintes das atividades, a CMI e o TINS, e, ao longo da entrevista, perguntamos qual era a função das CMIs em relação ao objetivo da atividade. Se elas exerciam a mesma função que na primeira atividade e que função seria(m) essa(s). Vejamos alguns excertos das respostas das entrevistas em que se evidencia suas percepções.

P1: *eu acho que:: ... esse aqui esse aqui (atividade 2) exerce mais... a questão da paródia por conta da ilustração... por conta daquela imagem né que (...) um pouco*

¹³⁸ (Ver análise dessas CMIs na página 165-166 deste trabalho)

diferente distorcida meio divertida né pra focar a atenção de quem tá vendo... eu acho que essa aqui ilustra (atividade 2) mais do que essa (atividade 1)

P2: *na... na... assim é no geral eu achei que ah... a da vodka... (atividade 2) ela é mais pra chamar atenção... sobre o assunto... sei lá pra um assunto crítico / pra uma crítica (...) esse aqui (atividade 1) é mais como um suporte... pra você entender o que realmente o texto tá querendo dizer... ele é um auxílio por exemplo se eu olhasse só pra essa imagem aqui e não tivesse né a frase... talvez ficasse meio... subtendido então eu acho que assim um complementa o [outro]*

P4: *elas... elas tem duas funções / para mim são duas funções importantes que é:: de facilitar a leitura para o leitor(...) né facilita e:: também ... a questão(...)*

E: qual é a que facilita a leitura?

P4: *a leitura? essas aqui essas imagens (atividade 2)... né porque cada uma tem uma função diferente... essa primeira (CMI1 da atividade 2) eu vejo mais a questão eh profunda da interpretação né e você vê né aquela leitura isso aqui ajuda a (desenvolver) a interpretação de texto ... agora essa aqui (atividade 1) é mais gramatical eh:: dividida eh:: tem o objetivo único... esse aqui é mais profundo / o objetivo é mais geral (atividade 2).*

Se considerarmos as respostas do questionário e das entrevistas, com exceção do participante 6, todos os demais identificaram a função didática da CMI no âmbito das duas atividades, ou seja, não somente como o texto se relaciona com a imagem dentro das CMIs, mas como as CMIs se relacionam com o TINS. Os participantes relataram perceber, inclusive, que se tratava de funções diferentes, embora alguns não tenham conseguido estabelecer de forma clara essa diferença. Eles foram capazes de identificar a função reiteracional das CMIs na atividade 1 e a função interpretativa no caso da atividade 2.

Por fim, nas duas últimas questões do questionário (questões 8 e 9 na atividade 1 e questões 6 e 7 na atividade 2), perguntamos se as CMIs haviam ajudado na compreensão da tarefa como um todo. Tanto no questionário como durante as entrevistas, todos os 15 participantes relataram que sim, que as imagens haviam ajudado na compreensão. Contudo, quando perguntamos se os participantes acreditavam que compreenderiam da mesma forma se somente o texto instrucional tivesse sido apresentado, os resultados foram diferentes para cada atividade, como vemos a seguir.

Tabela 40 – Respostas das questões 9/7 – Atividades 1, 2

Você acha que compreenderia a tarefa da mesma forma se somente o texto verbal fosse apresentado?			
Resposta	Atividade 1	Atividade 2	
Sim	5	1	
Talvez sim	1	1	
Sim, mas com dificuldade ou demorariam mais tempo	6	4	
Não	3	9	

Fonte: produzido pela autora

Oito participantes relataram que não compreenderiam o texto da segunda atividade da mesma forma se somente o TINS lhes fosse apresentado e quatro participantes afirmaram que entenderiam, mas com dificuldade ou que demorariam mais. Os dados mostram que os alunos percebem que as CMI's são mais importantes para a compreensão do TINS na atividade 2 do que na atividade 1. Alguns participantes explicam:

P1: *eu acho que:: ... esse aqui esse aqui exerce mais (influência na compreensão)... a questão da paródia por conta da ilustração... por conta daquela imagem né que (...) um pouco diferente distorcida meio divertida né pra focar a atenção de quem ta vendo... eu acho que essa aqui (atividade 2) ilustra mais do que essa (atividade 1)*

P2: *não] essa aqui (atividade1) talvez eu tivesse uma facilidade maior - - de gramática né - - agora essa aqui (atividade 2)... essa aqui ajudou muito... a da vodka porque se num tivesse o... / a gente fica meio perdida... só com o texto (...) aí essa aqui ajudou mais essa aqui... essa aqui ajuda... claro que eh:: ajudou muito também (atividade 1) mas essa aqui ajudou mais (atividade 2).*

P7: *se for só a parte de explicar... porque aqui (atividade 1) tá explicando e tá dando exemplo sem precisar da imagem ... então tá muito claro aqui sinceramente não precisaria das imagens ... dá pra entender perfeitamente...*

E: certo (...) então você conseguiria ler isso aqui sem as imagens sem nenhum problema e fazer a tarefa sem nenhum problema?

P7: *conseguiria*

E: já aqui você acha que se a gente retirasse essas imagens você acha que eh::...de alguma forma o sentido do texto instrucional ... seria melhorado piorado seria a mesma coisa? o::u o que que você acha?

P7: *nesse caso aqui (atividade 2)... nesse caso aqui sinceramente não daria não para entender não (...) a gente poderia até entender o conceito de::... de paródia né ... só com o texto ... mas aí ia ficar mais difícil porque geralmente a gente aprende melhor vendo o exemplo ... né e... o exemplo claro dessa paródia é... a imagem que tá mostrando o lado oposto ou o lado RUim da coisa (...) e ao mesmo tempo você vê a original que é para você fazer o comparativo então é incrível a paródia eu gosto muito de paródia...*

P9: *ah essa daqui (atividade 2) foi... crucial (...) só pela imagem / essa daqui é o tipo de figura que só por ela mesmo você consegue::... ter uma noção do texto sem precisar lê-lo né*

P11: *agora assim... nessa primeira atividade... sem a imagem eu poderia ter feito... que eu observei/ não sei se é também pelo fato de ser curta né... as frase as sentenças ... eu não liguei muito pra imagem... (né) sem a imagem daria pra fazer... aqui (atividade 2)... eu de imediato associei a imagem... como eu falei olhei primeiro pra imagem... não sei se é porque... por conta da imagem que é maior... né... depois foi que eu olhei pro texto... então eu não conseguiria fazer.*

P12: *porque o... essas servem como exemplo né... o que é o original e o que é uma paródia... então eu iria ter que buscar no meu conhecimento algum exemplo pra eu*

levar em consideração... e assimilar com o texto né... então ficaria um pouco mais difícil de chegar.

Acreditamos que essas percepções de que as CMI's da atividade 2 são mais imprescindíveis para a compreensão da leitura do que as CMI's da atividade 1, além das funções diferenciadas que elas exercem nas atividades, advenham também dos aspectos composicionais utilizados na construção CMI's em ambas as atividades. Na atividade 1, as imagens exercem a função de reiterar o texto. Os alunos relatam que é mais fácil compreender o texto sem a imagem. Podemos afirmar que isso advém do fato de o texto e a imagem estarem se reiterando, ou seja, reapresentado os sentidos. Com relação aos aspectos composicionais, no entanto, percebemos que as imagens estão fragmentadas e algumas são inadequadas como mostram as respostas divergentes dos alunos sobre os conteúdos ideacionais/representacionais em ambos os modos.

Já na atividade 2, CMI's são textos multimodais bem formados do ponto de vista de que os conteúdos ideacionais/representacionais em ambos os modos apresentam consonância entre si, e com o TINS, tornando assim a CMI imprescindível para compreensão adequada do TINS. As CMI's tornam o TINS menos complexo por meio de uma exemplificação das características da paródia, impactando, assim, o aprendizado de forma mais significativa e isso é percebido pelos participantes.

Embora Carney e Levin (2002), classifiquem a função reiteracional como de pouco impacto no aprendizado, no ensino de línguas, acreditamos que essa função tenha um impacto considerável. Baseamos esse argumento no fato de que todos os estudantes afirmaram que em ambas as atividades as imagens ajudaram na compreensão. Na primeira atividade, cuja função é reiteracional, a representação visual compensa a ausência de algum conhecimento lexical, como aconteceu com a participante 2 quando ela menciona que não conhecia a palavra *flows*, mas inferiu seu significado pela imagem. Dessa forma, parece-nos que a questão não reside apenas em utilizar imagens cuja função tenha impacto no aprendizado. Faz-se necessário que os aspectos composicionais dos textos multimodais sejam considerados, especialmente as consonâncias entre os conteúdos apresentados pelos dois modos semióticos. Além disso, esses conteúdos precisam também estar em consonância com o Texto Instrucional para que as CMI's possam contribuir com os objetivos de ensino.

As observações feitas pelos estudantes mostram que eles respondem positivamente à inserção de materiais multimodais e que são capazes de perceber sua importância no aprendizado, principalmente em ambientes virtuais, nos quais o auxílio do professor para que

os processos de construção de sentidos se desenvolva é mais escassa. Perguntamos no final da entrevista se os participantes consideravam que se beneficiavam do uso de CMI's no material didático hospedado do Solar e a totalidade (100%) dos participantes relataram que sim. Alguns indicaram também aspectos relativos à estética e à oferta de *certo descanso à vista* quando imagens eram inseridas no material, como os participantes 6, 10 e 11 destacam:

P6: *assim que a gente olha professora a gente percebe que vai falar de algo né... a imagem ajuda muito na interpretação do texto (...) o texto sem imagem fica cansativo né... da gente tentar interpretar eh:: ... a imagem colabora bastante para gente ter interesse e pesquisar sobre aquele texto... identificar o texto*

P10: *com certeza... elas aí... tanto ilustram... quanto... passam uma mensagem ... mas também ajudam na compreensão né*

P10: *além de... eh::... dar uma amenização no texto... no assunto digamos assim... não ficar só textos textos e textos... há uma quebra uma::... mesclagem de texto... imagem...*

E: e... você acha isso positivo.... o que torna isso positivo pra você?

P10: *porque torna menos... monótono né... eh::... pra quem estuda virtualmente... muita leitura numa tela... cansa... rapidamente... aí a imagem ela tem essa função de... atenuar ()*

P11: *(...) acho que beneficia... assim.... mesmo o aluno ele não sendo visual... quando é só texto ele cansa mais... ele cansa muito... quando é muita informação ele cansa.... então a imagem ela serve pra você compreender melhor ... e até mesmo pra você não se cansar muito... em relação ao texto...*

Esses dados revelam que os alunos as CMI's veem as CMI's como muito bem-vindas, mesmo que a função seja decorativa, pois possibilita que o texto fique mais atraente.

Finalizando essa seção acerca da percepção dos alunos em relação às funções das CMI's, e chegando ao fim das análises, podemos ainda destacar que os dados analisados nos remetem à nossa quinta questão de pesquisa: Os alunos percebem o papel das CMI's como elementos promotores do aprendizado? De que maneira? A resposta para essa questão é positiva. Os participantes perceberam que as CMI's têm funções no processo de ensino-aprendizagem. De que maneira percebem? Pelos relatos, acreditamos que as percepções se dão por meio das associações que as CMI's desenvolvem em relação ao objetivo didático para o qual são desenhadas, pois os participantes, ao falarem sobre as funções, utilizam palavras como *ilustração*, *interpretação* e *facilitação* da compreensão. Isso evidencia que os estudantes percebem a necessidade da inserção de CMI's em seus materiais didáticos e percebem inclusive suas funções didáticas e estéticas.

Chegamos ao fim do capítulo de análise dos dados. Na última parte desse trabalho, apresentamos as principais conclusões, as sugestões para futuras pesquisas, as contribuições e as limitações do estudo.

7. CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve dois objetivos centrais. O primeiro foi analisar quais as funções das ocorrências imagem-texto utilizadas para fins didáticos no material instrucional utilizado pelo Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas (modalidade à distância) da Universidade Federal do Ceará. O segundo foi descrever e analisar como os alunos relatam as percepções que têm dos usos dessas ocorrências imagem-texto. O alcance desses objetivos nos levou à procura de respostas para cinco questões de pesquisa, apresentadas na introdução e no capítulo de metodologia deste trabalho. Com o intuito de responder às quatro primeiras questões, fizemos um levantamento de todas as ocorrências imagem-texto existentes no material e examinamos alguns elementos tais como: os tipos de imagens e as suas funções junto aos textos verbais, a existência ou não de relação de complementariedade entre os modos imagem estática e texto escrito e a existência de relação entre as CMIs e os objetivos didáticos das atividades propostas no material. Nesta seção apresentamos brevemente as respostas que encontramos para cada pergunta, em seguida apontamos as implicações das respostas que encontramos, as limitações do estudo e suas contribuições.

Com base nos dados desse levantamento, chegamos então às seguintes conclusões: com relação à primeira questão de pesquisa - Quais as funções desempenhadas pelo modo visual quando usado em conjunto com o verbal no material didático analisado? - verificamos que, em sua imensa maioria (436 ocorrências – 57,3% - de um total de 761), as CMIs são utilizadas com função somente decorativa. A segunda maior ocorrência são de CMIs reiteracionais (237 ocorrências – 31,1%) e apenas 88 ocorrências (11,5%) de CMIs foram utilizadas com uma função que impactasse o aprendizado de forma moderada ou significativa. Essa resposta nos leva a crer que o material possui uma forte base verbal na construção de seus conteúdos e que as imagens e as CMIs ainda são utilizadas majoritariamente como acessório decorativo, reforçando um ensino livresco que entra em conflito com as possibilidades que os textos multimodais e o meio digital oferecem. Vimos no segundo capítulo deste trabalho que diante do avanço das novas tecnologias de informação, a concepção de texto como monomodal já não é suficiente para contemplar os processos de criação de significados que acontecem na atualidade. No material investigado, no entanto, as construções de sentido acontecem majoritariamente através do código verbal. A imensa maioria das imagens são relegadas ao papel de ilustradoras do texto verbal. Talvez isso aconteça porque as imagens, com o advento das tecnologias da informação, invadiram nossas vidas de forma acelerada e os estudos sobre a leitura e composição de texto multimodais ainda não adentrou as nossas salas de aula, nem

presencial nem virtual de forma a se fazerem perceber nas constituições dos materiais didáticos que utilizamos. Ainda não sabemos utilizar, em benefício do ensino, os potenciais que os meios multimidiáticos nos oferecem.

Quanto à segunda questão de pesquisa - As CMI se relacionam com os objetivos propostos nas atividades em que estão inseridas? - detectamos que das 761 ocorrências imagem-texto, em 121 a CMI relacionava-se com os objetivos das atividades de forma significativa, ou seja, de maneira que fossem importantes para a feitura das tarefas ou para a compreensão do TINS. Essa descoberta reforça o caráter majoritariamente verbal do material, já que as CMIs em apenas 15,9% (121) são significativas para o alcance dos objetivos didáticos.

No que diz respeito à nossa terceira questão de pesquisa - São apresentadas orientações para a leitura do material didático contemplando em seu conjunto os aspectos visuais e verbais? - em 86 ocorrências (11,3%) detectamos algum tipo de instrução verbal escrita para que o aluno lesse os dois elementos da CMI. Contudo, não identificamos nenhum trabalho para o desenvolvimento da leitura de imagens ou da leitura das áreas de integração entre os modos.

Com relação à quarta questão de pesquisa - Que tipos de relações imagem-texto são percebidas entre os elementos que compõem as CMIs e entre as CMIs e os TINS? - detectamos relações em vários níveis, tanto relações entre as imagens e o texto verbal que as acompanhava, como relações entre a CMI e o TINS. Como exemplo dessa complexidade de relações vimos a CMIs contidas na Figura 53, em que múltiplas relações se estabelecem.

No que concerne à percepção dos alunos acerca das funções das imagens, nossa quinta questão de pesquisa, constatamos que não só os participantes perceberam que as CMIs desenvolviam uma função junto aos TINS, como destacaram sua importância. A grande maioria percebeu diferenciação entre as funções, como vimos relatos das entrevistas, em que os participantes relatam as diferenças entre as CMIs das atividades 1 e 2. Os participantes perceberam ainda incongruências entre os conteúdos apresentados pelos dois modos semióticos texto escrito e imagem estática na atividade 1.

Esses resultados revelam alguns aspectos positivos e imensos desafios se quisermos implementar uma pedagogia de letramentos visuais/multimodais em nossas IES no Brasil. Vamos abordar primeiro os aspectos positivos. Talvez o que mais se destaque no material é a sua própria constituição. O material é recheado de imagens e bastante colorido, contabilizamos um total de 761 ocorrências imagem-texto, um número bastante significativo. Esse aspecto do material não foi observado apenas por mim. Todos os alunos entrevistados afirmaram apreciar o material por sua variação de cores e pelo uso de imagens e de outros modos semióticos.

Durante o levantamento, observamos ainda que algumas atividades eram compostas por CMIs que atendem aos princípios da constituição de texto multimodais apontados no primeiro capítulo deste trabalho. Encontramos algumas composições em que a comunicação e a representação recorrem a uma multiplicidade de modos, com todos os modos tendo o potencial de contribuir igualmente para a construção do significado. Contudo, esses aspectos em nenhum momento são abordados pelos conteudistas das disciplinas nas quais essas CMIs encontram-se inseridas. Outro aspecto importante do material é a existência de CMIs que apresentavam três modos semióticos em interação, como foi o caso de algumas composições que integravam imagem em movimento, texto e imagem estática ou imagem estática, texto e som. Não analisamos essas composições trimodais, mas gostaríamos de mencionar sua existência para ilustrar quão propício é esse material à exploração de CMIs para o desenvolvimento de letramentos multimodais.

Um terceiro aspecto positivo é que, embora muito pouco, existe no material trabalho realizado com os elementos constituintes das CMIs, como acontece com as Figuras 39 e 44 (p. 135 e 146, respectivamente), nas quais o conceito de acurácia e de intertextualidade explícita são apresentados através de CMIs. Contudo, essas ocorrências são bastante tímidas, em apenas 15,9% das ocorrências imagem-texto existia algum trabalho que envolvesse a CMI. Identificamos ainda algumas CMIs com inter-relações de vários tipos e até com sobreposições de relações, como é o caso das CMIs inserida na Figura 53 (p.165), ou seja, existem atividades em que a CMI é parte essencial da tarefa, de maneira que a atividade não poderia ser realizada sem ela. Dessa forma, podemos inferir que já existe alguma incorporação dos princípios da comunicação multimodal¹³⁹ apresentados pela pesquisadora Carey Jewitt (2011, p. 14). Por último, os alunos conseguiram identificar, apreciaram ter lido composições multimodais e afirmaram se beneficiar do uso de materiais multimodais. As observações que eles fizeram durante as entrevistas demonstram que eles respondem positivamente à inserção de materiais e estão abertos à inserção de textos multimodais em seus materiais didáticos.

Contudo, embora esses aspectos sejam importantes e mereçam destaque, temos como desafio a inexistência de um ensino que contemple os aspectos relativos à composição e à leitura de textos multimodais. O material ainda não utiliza, em sua maioria, texto multimodais com a finalidade de ensino. Utiliza-os, na imensa maioria dos casos para fins de ilustração. Nas oportunidades em que esse tipo de texto aparece no material, não existe nenhum trabalho no sentido de explorar o caráter multimodal dos textos. Caracteriza-se, portanto, como um material

¹³⁹ Ver p. 34 deste estudo.

que pouco provê oportunidades de interação dos alunos com aspectos relativos ao carácter multimodal da comunicação para fins de aprendizado. Questões acerca do teor da imagem, de sua composição, de sua criação situada em um contexto social específico, de sua relação com o propósito e a audiência, de sua sinergia e complementariedade com o texto escrito, bem como a análise de ideologias comunicadas através da interseção entre os modos não são trabalhados nas atividades que constituem o material.

Os dados mostram também que, por vezes, falta adequação na escolha dos elementos que compõem a CMI de forma que esta possa ajudar os aprendizes a compreenderem o texto como um todo. As escolhas acerca dos conteúdos ideacionais/representacionais existentes entre os modos precisam ser criteriosamente conduzidas para que as imagens possam convergir os sentidos construídos pelo texto verbal de forma que o texto multimodal tenha coerência e o aprendiz possa desenvolver suas habilidades de integração dos sentidos. Além disso, é muito pequeno o uso significativo das CMIs, ou seja, o uso delas com função pedagógica, função que impacte o aprendizado, que construa significado junto ao TINS. Assim, o material reforça o uso meramente decorativo ou reiteracional que, embora tenha sua função, essa função unicamente já não é compatível com as formas como as CMs são utilizadas para construir sentidos fora de nossas salas de aula na atualidade.

A questão é que não existe orientação para a leitura ou sistematicidade de uso para que os alunos possam desenvolver suas habilidades de leitura multimodal. As questões acerca dos modos semióticos não são abordadas no material. Parece existir a necessidade de instrumentalizar os autores do material (conteudistas e técnicos em TI) com conhecimentos acerca do uso de imagens dentro de CMIs utilizadas para fomentar o aprendizado. Faz-se necessário investir na formação docente e técnica para a construção de materiais multimodais condizentes com as formas como nos comunicamos na atualidade. Precisamos reteorizar o processo de leitura como um processo de reconstrução de sentidos que se dá através da convergência dinâmica entre modos e recursos semióticos para que a construção do material didático online possa refletir as novas concepções de texto e letramento que foram reconfigurados com o crescente uso das tecnologias digitais.

Materiais de ensino regidos por uma noção de letramento basicamente verbal trazem algumas consequências para o ensino, pois ler na atualidade implica necessariamente em um processo de integração das informações contidas em textos que utilizam a imagem e o texto escrito para construir significado. Esse tipo de material não dá conta de desenvolver nos indivíduos os letramentos necessários para ação consciente em um mundo cujos sentidos são expressos através de diversos modos. A natureza multimodal dos textos precisa ser abordada

de forma sistemática e ser baseada nas diversas interações que existem entre os modos para que ajudemos a formar leitores autônomos e capazes de acessar os sentidos dos textos multimodais. Precisamos, como afirmam Kress e van Leeuwen (2006), “ensinar a leitura de imagens nas escolas”, eu diria que, no Brasil, precisamos ensinar a leitura e o ensino da leitura multimodal nas universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, para que, instrumentalizados com teorias e práticas que reflitam as concepções de texto, de leitura e de letramentos multimodais, os professores possam disseminar novas práticas pedagógicas que sejam mais condizente com as formas como nos comunicamos em nosso cotidiano. Acreditamos que esses aspectos são especialmente importantes no contexto de EaD no qual o aluno, de uma maneira geral, reside em sítios no interior de pequenos municípios, sem muito acesso a outras formas de construir seu conhecimento além do material didático online a seu dispor. Para muitos desses alunos o material didático online é a grande oportunidade de entrar em contato com teorias e práticas de letramentos multimodais, se estas estiverem incluídas no material. Essas são algumas das conclusões e considerações que levantamos após ganharmos insights valiosos acerca da constituição do material.

Como todo estudo empírico, este não tem a pretensão de esgotar o seu objeto. Pelo contrário, o intuito é mostrar o que existe para que novas frentes de pesquisa sejam abertas e possamos construir teorias derivadas da prática, ou seja, de como a realidade já se apresenta.

Embora tenhamos analisado praticamente todas as CMI's constituintes do material didático, a nossa pesquisa apresenta algumas limitações. A primeira delas é a impossibilidade de rastrear os autores originais das CMI's. Sabemos que um elemento importante da cadeia de construção do material não foi investigado. Sem dúvida isso limita nosso horizonte de análise das intenções de uso das CMI's e de suas constituições. O segundo é a limitação de análise de um único material didático. Essa limitação se deu pela falta de conhecimento de outros materiais totalmente online para cursos de Licenciatura no Brasil. Acreditamos que este seja o único material didático totalmente online, hospedado em uma plataforma própria para o ensino em EaD em universidades públicas. Não temos, portanto, acesso a nenhum outro material com características similares. Mesmo que tivéssemos acesso a outros materiais, com uma amostra mais variada, acreditamos que não teríamos como ganhar *insights* mais profundos acerca de nosso objeto e conhecer mais de uma perspectiva da sua constituição se tivéssemos vários materiais para análise.

Na verdade, uma pesquisa de levantamento que se propõe a não partir de categorias pré-estabelecidas, e sim da observação dos dados à procura de padrões e indicações de elementos importantes tende a gerar um volume grande de dados, especialmente em uma

temática tão rica como a construção de materiais didáticos virtuais, na qual vários profissionais e conhecimentos diversos de áreas variadas estão envolvidos. Uma pesquisa assim pode gerar indícios de respostas para várias questões, mas também pode gerar lacunas para as quais um levantamento não provém respostas.

No caso da nossa pesquisa, além das limitações já apontadas, identificamos algumas dessas lacunas. Uma delas foi a razão do uso majoritário de imagens conceituais simbólicas atributivas. Encontramos um grande número desse tipo de imagens no material, mas nenhuma resposta que justifique essas ocorrências, apenas suposições por associações com outros dados.

Outro dado foi o tipo de leitura que é exigido dos alunos para que os conteúdos ideacionais/representacionais construídos através das CMI's possam ser apropriadamente acessados e suas interconexões percebidas. Constatamos pelos relatos dos alunos que mais de um nível de leitura foi acionado. Alguns alunos apresentaram níveis de leitura pré-iconográfico, iconográfico e iconológico. Esse foi um dado que não nos propomos mensurar. Não era objetivo dessa pesquisa fazer mensuração de letramento, mas questões acerca dos níveis de leitura surgiram à medida que percebemos as relações que os participantes fizeram entre os conteúdos ideacionais/representacionais das CMI's e seus conhecimentos de mundo. Que tipos de leitura são movidos através dos diferentes tipos de ocorrências imagem-texto?

E, por fim, as relações entre imagem-texto e as funções das CMI's junto ao TINS. Verificamos que em CMI's cuja função era interpretativa foi possível identificar sobreposições de relações entre os elementos da CMI (imagem-texto) e entre a CMI e o TINS bastante significativas, a ponto de o objetivo da atividade envolver todos esses elementos. Poderíamos afirmar que existem inter-relações que são mais propícias para que a CMI impacte o aprendizado? Será que quanto mais relações sobrepostas houver, mais a CMI desempenha papel importante no aprendizado? Essas são lacunas que deixamos para que novas pesquisas possam preencher.

Acreditamos que essas lacunas constituem elementos valiosos, pois apontam para questões que precisam ser melhor investigadas no intuito de acrescentar novos conhecimentos ao escopo do que já sabemos sobre os componentes envolvidos na comunicação multimodal, tão comum na nossa vida pós-moderna e tão pouco aplicada em nossas salas de aula.

Carecemos de mais pesquisas que investiguem o ensino através de CMI's para que possamos ter a real medida do que já acontece em nosso país em termos de ensino digital. Necessitamos de um quadro descritor da nossa realidade para que possamos trabalhar na direção de alterá-la, a fim de diminuir o imenso abismo que existe entre as formas de comunicação dentro e fora das nossas salas de aulas, sempre levando em consideração os aspectos sociais da

comunicação. O estudo que apresentamos é uma pequena parcela desse quatro descritor. Suas contribuições podem ser resumidas a partir de três aspectos: teórico, metodológico e prático.

No aspecto teórico destacamos que os estudos a respeito da integração de sentidos entre modos semióticos diversos ainda não foram capazes de produzir uma gramática intermodal, porém como vimos neste estudo, já temos algumas pesquisas no Brasil e no exterior que possibilitam análises das interações entre os modos. Já existem metalinguagens que dão conta de análises das áreas de integração entre imagem e texto, como as desenvolvidas por Royce (1999) e Martinec e Salway (2005), que utilizamos ao longo do estudo para desenvolvermos análises desses elementos dentro de um texto multimodal. O nosso estudo comprova, portanto, que já existem formas de se acessar e analisar as interações entre os modos por meio da observação da consonância e dissonância entre os sentidos ideacionais/representacionais. Precisamos, portanto, começar a instrumentalizar os professores com as teorias que já existem para que esse efeito possa ser multiplicador.

Como contribuição para área da Linguística Aplicada, especificamente para os estudos da multimodalidade, a pesquisa mostrou que os significados ideacionais/representacionais expressos por meio de imagens e de texto escrito podem apresentar-se de maneira coocorrentes (sem relacionar-se) ou complementares (ao relacionar-se) e isso afeta o desempenho da função que a CMI pode ter dentro do material didático. O estudo problematizou a interface semântica visual-verbal no material didático analisado ao questionar as relações e as funções dos modos. Ao problematizar as áreas de integração entre os modos, exploramos a proposição de que, quando ambos os modos visual e verbal trabalham juntos para a criação de significados, cooperam para que os objetivos didáticos sejam alcançados. Comprovamos isso através dos relatos dos alunos que mostraram estranhamento e confusão quando os conteúdos ideacionais/representacionais do texto e da imagem eram dissonantes, dificultando a compreensão.

Através desse estudo, percebemos também que existem dois níveis de relações sobrepostas entre os elementos que compõe a página de cada aula no material didático analisado. Pelas análises dos padrões descobertos na fase de levantamento, vimos que existem dois níveis de sinergia e de complementariedade que podem se sobrepor em uma atividade, seja ela de apresentação, prática ou produção.

Existe o nível de relações entre a imagem e o texto que a acompanha (o conjunto dos dois formando a CMI) e existe o nível das relações entre a CMI e o TINS. A ausência de sinergia e complementariedade no nível interno da CMI, ou seja, entre a imagem e o texto a ela relacionado, pode causar confusão, como foi o caso da CMI2 da atividade 1 do questionário, na

qual os alunos não conseguem fazer a integração entre os sentidos ideacionais/representacionais da imagem e do texto pela ausência de sinergia entre eles. Portanto, não devemos presumir que a inclusão de imagens faz com os textos escritos sejam mais fáceis de compreender ou que a leitura das imagens seja inerente à leitura do texto verbal. A falta de sinergia entre os conteúdos pode causar estranhamento e dificultar a compreensão, como alguns participantes destacaram. Assim, quando os conteúdos ideacionais/representacionais existentes no texto e na imagem são dissonantes, a CMI perde sua função pedagógica. Perde-se o que Lemke (1998a, p. 284) chama de *efeito multiplicador* dos modos semióticos, que consiste na forma pela qual as diferentes modalidades semióticas co-contextualizam umas às outras de uma forma que não são previsíveis com base nos diferentes recursos semióticos apresentados em cada modalidade.

O mesmo acontece no nível de relação entre a CMI e o TINS. Entre ambos precisa haver sinergia e complementariedade intersemiótica, do contrário, a CMI também perde seu efeito pedagógico, e estaremos sempre usando as CMIs com o mesmo efeito decorativo que já não reflete mais o uso das composições multimodais fora das nossas salas de aula na atualidade. Estaremos repetindo o ciclo mencionado por Vieira (2007, p. 26) de que “Não aprendemos a ler imagens na escola, nem como alunos, nem como professores e, portanto, não ensinamos esse tipo de leitura”. A pesquisa vem contribuir, portanto, para o esclarecimento (derivado da prática, ou seja, derivado de materiais que já existem) de como se dão as relações entre os modos semióticos e de como é importante que os componentes (imagem e texto) da CMI sejam apropriadamente tecidos para que a CMI deixe de exercer papel meramente decorativo e passe a contribuir de forma efetiva na construção dos sentidos, como já acontece largamente fora das salas de aula. Também é fundamental que a CMI esteja sempre em uma relação sinérgica com o texto instrucional, para que ambos possam impactar significativamente o aprendizado

O estudo reforça ainda a ideia de que, para a formação de indivíduos capazes de utilizar os recursos de representação por meio dos quais nos comunicamos na era pós-moderna, há a necessidade de romper com os usos monomodais de representação e passar a incluir de forma majoritária as CMIs que promovam os letramentos que os aprendizes necessitam para se comunicar fora das nossas salas de aula. Precisamos incluir o ensino da leitura e da composição de textos multimodais em nossos materiais para que este tipo de ensino comece a ser considerado no Brasil e possa ser incorporado nos documentos curriculares e, assim, possa haver planejamento, ensino e avaliação dos aspectos multimodais da comunicação humana. Temos que assegurar que, com a incorporação de tecnologias de comunicação digital às IES, aspectos básicos dos letramentos multimodais, como a leitura integrada de modos semióticos

diversos, bem como a composição de textos multimodais, sejam garantidas nas grades curriculares dos cursos que formam professores para ensino de língua estrangeira e materna via EaD, para que estes possam, assim, multiplicar as práticas desses conhecimentos e desenvolver suas habilidades de leitura e composição.

Destacamos que a EaD é mais dependente da mediação online que a educação presencial, pois embora muitas vezes a comunicação entre professores e alunos possa ser síncrona, em muitos casos é assíncrona. Nem sempre estão professores e alunos online lidando com as questões dos processos de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo. Assim, questões acerca de como os materiais didáticos são constituídos, que modos semióticos são utilizados na construção dos sentidos, como esses modos interagem e funcionam, podem ser ainda mais relevantes que na educação presencial, pois, em muitos momentos, o material didático é tudo que o aluno tem para ajudá-lo em seu processo de aprender.

A contribuição metodológica do estudo refere-se, principalmente, à possibilidade de que o desenho da pesquisa e os dados coletados possam ser aplicados na geração de outros quadros descritores e de outros estudos sobre multimodalidade e multiletramentos.

A implicação prática do estudo reside na revelação de indícios da realidade de uso de materiais já existentes. O estudo apresenta a constituição do material sob a perspectiva do uso de modos semióticos em integração para que se possa, a partir daí, criar mecanismos de melhorias das constituições dos textos multimodais que possam impactar o aprendizado. Percebe-se também que o potencial de contribuição para o aprendizado oferecido por cada modo precisa ser melhor compreendido pelos professores para que se possa facilitar o processo de letramento dos aprendizes. Em suma, se entendermos como são construídas essas composições para dar sentido aos conteúdos didáticos propostos e para promover os objetivos didáticos que são estabelecidos nas aulas virtuais, podemos contribuir de forma mais significativa para o letramento multimodal dos aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, A. **Doutrina Cristã**. São Paulo: Edições Paulinas, 397/1971.

ANDERSON, R. C.; HIDDE, J. L. Imagery and sentence learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 62, p. 526-53, 1971.

ANDRE, T.; SOLA, J. Imagery, verbatim and paraphrased questions, and retention of meaningful sentences. **Journal of Educational Psychology**, v. 68, n. 6, p. 661-669, 1976.

ANSTEY, M.; BULL, G. **Defining Multiliteracies: Teaching and Learning Multiliteracies: Changing times changing literacies**. Newark, Delaware: International Reading Association, 2006.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

ASSUNÇÃO, F. N. **Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: um estudo de Infográficos em uma Perspectiva Multimodal**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pósgraduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará.

ASTORGA, M. C. The text-image interaction and second language learning. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 22, n. 3, p. 212-223, 1999.

BACHE, C. Grammatical choices and communicative motivation: a radical systemic approach. In: FONTAINE, L.; BARTLETT, T., *et al* (Ed.). **Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice**: Cambridge University Press, 2013. p. 72-94.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimedia Toolkit and Coursebook**. Equinox, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTHES, R. **Elements of Semiology**. New York, NY: Hill and Wang, 1968.

BENVENISTE, E. **Problems in General Linguistics**. University of Miami Press, 1973.

BERNARD, R. M. Using extended captions to improve learning from instructional illustrations. **British Journal of Educational Technology**, v. 21, p. 215-225., 1990.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. **Written Communication**, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.

BRASIL, B. J. **Multimodalidade e redes sociais: análise de fanpages do facebook destinadas ao ensino de língua.** . 2015. Dissertação (Mestrado). Pósgraduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Letras. **PARECER CNE/CES 492/2001**, Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 10 Jan. 2016.

BÜHLER, K.; GOODWIN, D. F.; ESCHBACH, A. **Theory of Language: The Representational Function of Language.** John Benjamins Publishing Company, 2011.

CÂMARA, H. R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013.

CAMERON, D.; PANOVIC, I. **Working with Written Discourse.** London: SAGE Publications, 2014.

CARNEY, R. N.; LEVIN, J. R. Pictorial illustrations still improve student's learning from text. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 5-26, 2002.

CLARCK, J. M.; PAIVIO, A. Dual coding theory and education. **Educational Psychology Review**, v. 3, p. 149-210, 1991.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. **e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning.** San Francisco: Wiley, 2011.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching.** London and New York: Routledge, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164–195, 2009.

DE SAUSSURE, F. **Course in General Linguistics.** New York: Philosophical Library, 1959.

DEREWIANKA, B.; COFFIN, C. Visual representations of time in history textbooks. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Multimodal Semiotics.** London & New York: Continuum, 2008. p.187-200.

DO COUTO, H. H. **Ecolingüística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus Editora, 2007.

DRAPER, D. **Comprehension Strategies: Visualising and Visual Literacy**. 2010. Disponível em: <<http://www.vln.school.nz/resources/download/930445>>. Acessado em: 10 de jan de 2015.

ECO, U. **Trattato di Semiotica Generale**. Milano: Bompiani, 1975 [2002].

_____. **A Theory of Semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1976.

Ellis, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. In: DE ALMEIDA, D. B. L. (Ed.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p.11-31.

FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics 1934-1951**. London: Oxford University Press, 1957.

_____. **The Tongues of Men and Speech**. London: Oxford University Press, 1964.

GAGATSIS, A.; MARKOU, A. A. Representations and learning of Mathematics: Two sides of the same coin? In: GAGATSIS, L.; KYRIAKIDES, N., *et al*, **The Seventh Conference of the Cypriot Pedagogical Association: The Educational Research in the Era of Globalization**, 2002. Nicosia: Pedagogical Association of Cyprus. p.263-287.

GLENBERG, A. M.; LANGSTON, W. E. Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. **Journal of Memory and Language**, v. 31, p. 129-151, 1992.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRABER, P. L. **Context in Text: A Systemic Functional Analysis of the Parable of the Sower**. 2001. (Tese de doutorado). Department of New Testament, Emory University.

GREIMAS, A. J. **On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory**. University of Minnesota Press, 1987.

GUSEV, V.; SAFUANOV, I. Thinking in images and its role in learning mathematics. In: PATEMAN, N.; DOUGHERTY, B., *et al*, **Joint Meeting of PME and PMENA**, 2003. Honolulu. University of Hawaii. p.87-94.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. London: Arnold, 1974.

_____. **Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** University Park Press, 1978.

_____. **Language and Education.** London and New York: Continuum, 2007.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English.** London: Longman Group Limited, 1976.

_____. **Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press 1985.

_____. **Language, Context and Text: aspects of Language in a Social Semiotic Prespective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar.** London: Hodder Arnold, 2004.

_____. **Construing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition.** Bloomsbury Publishing, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. **Language of Early Childhood.** Bloomsbury Academic, 2006a.

_____. **On Language and Linguistics.** Bloomsbury Academic, 2006b.

HASAN, R. The Place of Context in a Systemic Functional Model. In: HALLIDAY, M. A. K. e WEBSTER, J. J. (Ed.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics.** Londres e Nova York: Continuum, 2009. p.177-189.

HASAN, R. et al. **Ways of Saying, Ways of Meaning: Selected Papers of Ruqaiya Hasan.** Cassell, 1996.

HOBBS, T. **Elements of Law.** Oxford: Oxford University Press, 1640.

INGELESE, T.; MAYER, R. E.; RIGOTTI, F. Using audiovisual TV interviews to create visible authors that reduce the learning gap between native and non-native speakers. **Learning and Instruction**, v. 16, p. 67-77, 2007.

JAKOBSON, R. Linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. A. (Ed.). **Style in language.** Cambridge: M.I.T., 1960. p.350-377.

JAPPY, T. **Introduction to Peircean Visual Semiotics**. Bloomsbury Publishing, 2013.

JEWITT, C. The Move From Page to Screen: The multimodal reshaping of school English. **Journal of Visual Communication** v. 1, n. 2, p. 171-196, 2002.

_____. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 26, n. 3, p. 315-331, 2005.

_____. **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. Routledge, 2011.

KIRCHOF, E. R. **Estética e biossemiótica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KIRK, E. E.; KIEKEL, J. M. Visual Rhetorics: Constructing and analysing readability of text and image. **Design Principles and Practices: an international Journal**, v. 4, n. 2, p. 361-376, 2010.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. Letramento e formação de professores. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2, p. 407-652, 2008.

KRESS, G. Literacy and Multimodality: a Theoretical Framework. In: APPLE, A. (Ed.). **Literacy in New Media Age**. London: Routledge, 2003a. p.35-60.

_____. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003b.

_____. **Multimodality: A Social Semiotic Approach**. New York, NY: Routledge, 2010.

_____. What is mode?. In: JEWITT, C. (Ed.). **Rouledge Handbook of Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2011. p.54-67.

KRESS, G. et al. **English in urban classrooms: A multimodal perspective on teaching and learning**. London, UK: Routledge Falmer, 2005.

KRESS, G. et al. **Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom**. London and New York: CONTINUUM, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.

_____. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

_____. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Routledge, 2006.

LANCASTER, L. Staring at the Page: The functions of gaze in a young child's interpretation of symbolic forms. **Journal of Early Childhood Literacy**, v. 1, n. 2, p. 131-152, 2001.

LANDOW, G. P. **Hypertext: Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Baltimore and London: The John Hopkins University Press 1992.

LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, L. L.; MCKENNA, M., *et al* (Ed.). **Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998a. p.283-301.

_____. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics inscientific text. In: MARTIN, J. R. e VEEL, R. (Ed.). **Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998b. p.87-113.

LEVIN, J. R. On function of pictures in Prose. In: PIROZZOLO, F. J. e WITTRICK, M. C. (Ed.). **Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading**. New York: Academic Press, 1981. p.203-28.

LEVIN, J. R.; LESGOLD, A. M. On pictures in prose. **Educational Communication and Technology Journal**, v. 26, n. 3, p. 233-243, 1978.

LIU, J. Visual images interpretive strategies in multimodal texts. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 4, n. 6, 2013.

LIU, M. The social interpretation of language and meaning. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 4, n. 6, p. 1238-1242, 2014.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Human Understanding**. T. Tegg and Son, 1836.

MACHADO, I. **Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscov para o estudo da cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

MACHIN, D. **Analysing Popular Music: Image, Sound and Text**. London: SAGE Publications, 2010.

MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: OGDEN, C. K. e RICHARDS, I. A. (Ed.). **The Meaning of Meaning**. London: International Library of Philosophy, 1923. p. 296-336.

MALINOWSKI, B. **Coral gardens and their magic**. London: Allen &Unwin, 1935.

MANDL, H.; LEVIN, J. R. **Knowledge acquisition from text and pictures**. Oxford, England: Elsevier Science Publishers B.V, 1989.

MARCUSKI, L. A. A Questão do Suporte dos Gêneros Textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARSH, E. E.; WHITE, M. D. A taxonomy of relationships between images and text. **Journal of Documentation**, v. 59, n. 6, p. 647-672, 2003.

MARTIN, J. R. Beyond exchange appraisal system in English. In: HUNSTON, S. e THOMPSON, G. (Ed.). **Evaluation in Text**. Oxford: Oxford University Press. 2000. cap. 8, p.143-175.

_____. Fair Trade: Negotiating Meaning in Multimodal Texts. In: COPPOCK, P. (Ed.). **Semiotics of Writing**. Belgium: Brepols Publishers, 2001. p.311-338.

_____. **Interviews with M.A.K. Halliday: Language Turned Back on Himself**. Bloomsbury Publishing, 2013.

_____. Evolving Systemic Functional Linguistics beyond the clause. **Functional Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 1-24, 2014.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause**. Bloomsbury Academic, 2003.

MARTINEC, R. Cohesion in action. **Semiotica**, v. 120, n. 1/2, p. 161-180, 1998.

_____. Types of Processes in Action. **Semiotica**, v. 130, n. 3/4, p. 243-268, 2000.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image–text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, v. 4, n. 3, p. 337-371, 2005.

MARTY, R. **76 definitions du signe releves dans les ecrits de C. S. Peirce**. s.d. Disponível em: <<http://www.jf-doucet.com/IMG/html/76-fr.html>>. Acesso em: 09 out. 2015.

MASSEY, I. Words and images: Harmony and dissonance. **Georgia Review**, v. 34, p. 375-395, 1980.

MAYER, R. E. **eLearning and the science of instruction**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003a.

_____. The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. **Learning and Instruction**, v. 13, p. 125-139, 2003b.

_____. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. **Multimedia Learning**. 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MAYER, R. E.; ALEXANDER, P. A. **Handbook of research on learning and instruction**. New York: Routledge, 2011.

MAYER, R. E.; CHANDLER, P. When learning is just a click away: does simple user interaction foster deep understanding of multimedia messages? **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 2, p. 390-397, 2001.

MILLER, D. **Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades**. New York: Stenhouse Publishers, 2002.

NOGUEIRA, H. M. Conceitos e relações imagem-texto de Martinec e Salway. 2016. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/hiranbrasil/conceitos-relaes-imagem-e-texto-martinec-salway/hiranbrasil/conceitos-relaes-imagem-e-texto-martinec-salway>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MORENO, R. A.; MAYER, R. E. A coherent effect in multimedia learning: the case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia message. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, p. 117-125, 2000a.

_____. Engaging students in active learning: The case for personalized multimedia messages. **Educational Psychology Review**, v. 93, p. 724–733, . 93: 724–733. 2000b.

_____. Verbal redundancy in multimedia learning: when reading helps listening. **Educational Psychology Review**, v. 94, p. 156-163, 2002.

_____. **A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles**. 2007. Disponível em: <http://www.tigermomtutoring.com/Meyer_paper_CTL.pdf>. Acessado em: 08 out. 2013.

NEWFIELD, D. **Words and Pictures**. Hodder & Stoughton, 1993.

_____. From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

NORRIS, S. **Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework**. New York: Taylor & Francis, 2004.

NÖTH, W. **Handbook of Semiotics**. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press, 1995.

NÖTH, W.; SANTELA, L. **Imagem: Cognição, Semiótica e Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

NOVELLINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livro didático de Inglês como Língua Estrangeira. **International Systemic Functional Congress, XXXIII**, 2006. São Paulo. LAEL. p.315-330.

O'HALLORAN, K. L. Visual semiotics in films. In: O'HALLORAN, K. L. (Ed.). **Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives**. London, New York: Continuum, 2004. p. 109-130.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem**, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. **Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books**. Sheffield: Equinox, 2013.

PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. Dissertação (Mestrado em Design), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PAIVIO, A. Mental imagery in associative learning and memory. **Psychological Review**, v. 76, n. 3, p. 241-263, 1969.

_____. **Imagery and Verbal Processes**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1971.

PANOFSKY, E. **Meaning in the visual Art**. Garden City/NY: Doubleday, 1955.

PEECK, J. Increasing Picture Effects in Learning from Illustrated Text. **Learning and Instruction**, v. 3, p. 227-238, 1993.

PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles S. Peirce**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-58.

PETERMANN, J. Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual. Anais do **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), p.1-13, 2005.

PETERS, O. **A educação à distância em transição: tendências e desafios**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2003.

PIGNATARI, D. **Semiótica da Arte e da Arquitetura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

PLATÃO. **Teeteto Crátilo**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, n. 311, p. 42-45, 1995.

RIBEIRO, F. R. **Multimodalidade na sala de inglês/LE: práticas pedagógicas do professor**. 2013. (Mestrado). Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

ROSE, G. **Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials** London: SAGE Publication, 2001.

ROYCE, T. D. Synergy on the Page: exploring intersemiotic complementarity in page based multimodal text. **JASFAL - Occasional Papers**, v. 1, n. 1, p. 25-49, 1998.

_____. **Visual-Verbal Intersemiotic Complementarity in The Economist Magazine**. 1999. (PhD. in Linguistic Science). Faculty of Letters and Social Sciences, The University of Reading.

_____. Developing Visual Literacy for the 21st Century. **The Language Teacher**, v. 7, n. 26, p. 23-25, 2002a. Disponível em: <www.jalt-publications.org/>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. **TESOL QUARTERLY**, v. 36, n. 2., 191-205, 2002b.

_____. Intersemiotic Complementarity A Framework for Multimodal Discourse Analysis. In: ROYCE, T. D. B., W. L. (Ed.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007a. cap. 2, p. 63-110.

_____. Multimodal Communicative Competence in Second Language Context. In: ROYCE, T. B., W. (Ed.). **New directions in the analysis of multimodal discourse**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007b. cap. 12, p. 361-403.

_____. Linking the visual and the verbal. **Linking Through Language: 6th International Conference in Jerusalem**, 2010. Jerusalem. ETAI NEWS. p. 2-80.

RUDY, S. **Roman Jakobson, 1896-1982: A Complete Bibliography of His Writings**. Berlin, 1990.

RUSSEL, G. Print Based and Visual discourse in schools: implications for Pedagogy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 21, n. 2, 2000.p. 205–217.

SADOYAMA, A. S. P. Gênero Textuais e Ensino de Língua Portuguesa. **Icone Revista de Letras**, v. 4, n. 1, p. 12-16, 2009.

SCHNOTZ, W. Towards an Integrated View of Learning From Text and Visual Displays. **Educational Psychology Review**, v. 14, n. 1, p. 101-120, 2002.

SEBEEK, T. A. **Signs: An Introduction to Semiotics**. University of Toronto Press, 2001.

SEIDEL, J. Appendix E: Qualitative Data Analysis. 1998. Disponível em: <<http://www.qualisresearch.com/DownLoads/qda.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SEIDEL, J.; KELLE, U. Different functions of coding in the analysis of textual data. In: KELLE, U. (Ed.). **Computer-aided qualitative data analysis. Theory, Methods and Practice**. London: Sage, 1995. p. 72-95.

SERAFINI, F. The Pedagogical Possibilities for Postmodern Picture Books. **Journal of Reading, Writing, and Literacy**, v. 2, n. 3, p. 23-41, 2008.

_____. Understanding Visual Images in Picture Books. In: EVANS, J. (Ed.). **Talking beyond the page: Reading and responding to contemporary picturebooks**. London: Routledge, 2009. p.10-25.

_____. Reading Multimodal Texts: Perceptual, structural and ideological perspectives. **Children's Literature in Education**, v. 41, p. 85–104, 2010.

_____. Reading Multimodal Texts in the 21st Century. **Research in the Schools**, v. 18, n. 1, p. 26-32, 2012.

SILVA, G. G. **As Imagens no Ensino de Língua Estrangeira: um estudo de sala de aula por uma perspectiva multimodal**. 2010. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, M. Z. V. D. **Multimodalidade e letramento visual crítico no material didático do ensino médio de língua inglesa e a prática docente**. 2016. Tese (Doutorado). Pósgraduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e Oralidade: um estudo das relações relações imagem-texto em tarefas de produção oral do livro Gold CAE**. 2015. Dissertação (Mestado). Programa de Pósgraduação em Linguística Aplicada (PosLA), Universidade Estadual do Ceará.

STEIN, B. S. A. A. Constraints on effective pictorial and verbal elaboration. **Memory & Cognition**, v. 15, p. 281-290, 1987.

STENGLIN, M. From Museum to a/musing: semogenesis and Western Museums. In: VENTOLA, E. e MOYA, A. J. (Ed.). **The World Told and The World Shown: Multisemic Issues**. London: Macmillan, 2009. p.123-145.

STEVENS, M. **Music and Image in Concert**. Sydney: Music and Media, 2009.

STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of Looking An Introduction to Visual Culture**. New York: Oxford University Press, 2001.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Londres: Routledge, 2000.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o Processo de Compreensão Leitora: Protocolos Verbais na Pesquisa em Leitura. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 42-53, 2007.

_____. A metodologia da pesquisa em leitura: das perguntas de compreensão à ressonância magnética funcional. In: TOMITCH, L. M. B. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, UK: Open University, 2001.

_____. Image_Text Relations and Intersemiosis: Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education. **Proceedings of the 33rd IFSC: International Systemic Functional Congress**. Sao Paulo: Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo: 1165-1205 p. 2006a.

_____. Towards a metalanguage for multiliteracies education: describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006b.

_____. Explicating Inter-Modal Meaning Making in Media and Literary Texts:Towards a Metalanguage of Image Language Relations. In: BURN, A. e DURRANT, C. (Ed.). **Media Teaching: Language, Audience, Production**. Kent Town, South Australia: Wakefield Press and AATE-NATE. 2008a. p.48-80.

_____. Multiliteracies and Metalanguage: Describing Image/Text Relations as a Resource for Negotiating Multimodal Texts. In: COIRO, J.;KNOBEL, M., *et al* (Ed.). **Handbook of Research on New Literacies**. New York, 2008b. cap. 14, p.379-409.

UNSWORTH, L.; BUSH, R. Introducing Multimodal Literacy to Young Children Learning English as a Second Language (ESL). In: (Ed.). **Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice**. United States: Routledge, 2010. p.59-83.

UNSWORTH, L.; DALY, A. Analysis and Comprehension of Multimodal Texts. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 34, n. 1, p. 61-80, 2011.

UNSWORTH, L.; WHEELER, J. Re-valuing the Role of Images in Reviewing Picture Book. **Reading, Literacy and Language**, v. 36, n. 2, p. 68-74, 2002.

VAN LEEUWEN, T. **Speech, Music, Sound**. London: Macmillan Press Ltd, 1999.

_____. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

_____. Towards a semiotics of typography. **Information Design Journal**, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.

VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publication LTDA, 2001.

VASCONCELOS, A. M. E. **Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado). Pósgraduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

VIEIRA, A. J. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica In: VIEIRA, A. J.;ROCHA, H., *et al* (Ed.). **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

WALSH, M. Pedagogic potentials of multimodal literacy. In: TAN WEE HIN, L. e SUBRAMANIAN, R. (Ed.). **Handbook of Research on New Media Literacy at the K12 Level: Issues and Challenges**. U.S: IGI Global, v.I-II, 2009. cap. III, p. 1-16.

WILLIAMS, G.; HASAN, R. **Literacy in society**. London/NewYork: Longman, 1996.

WINCH, W. H. On the function of images. **The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods**, v. 15, n. 13, p. 337-352, 1908.

WU, S. A Multimodal analysis of image-text relations in Picture Books. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 4, n. 7, p. 1415-1420, 2014.

ZIMMERMANN, S.; HUTCHINS, C. **7 Keys to Comprehension**. New York: Three Rivers Press, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA INGLESA I

CLASS 02: THE VERB SYSTEM I

TOPIC 02: VERB CLASSIFICATION TYPE 01

ATIVIDADE 1

VERBS CAN BE CLASSIFIED ACCORDING TO:

- complement – to learn more about subject and verb complements, click on: <http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/verbs.htm> [1]
- inflectional pattern – to learn more about inflectional suffixes, click on: <http://www.towson.edu/ows/determiners.htm> [2]

Verbs classified according to complement are grouped as:

- transitive verbs – Ann sings popular songs.
- intransitive verbs – The sun rises in the East.

TRANSITIVE VERBS

Transitive verbs need an object (Verb objects answer the question “what ...” Ex. Sally studies languages.) to complete their meaning. See the examples below:



(CMI 1)

John sends many e-mails



(CMI 2)

Sue cleans the garden everyday



(CMI 3)

Lou likes sushi.

INTRANSITIVE VERBS

Intransitive verbs do not need objects to complete their meanings.

See the examples below.



(CMI 4)

Cool water flows through the forest.



(CMI 5)

Snow comes in Winter.

TAREFA 1



READING ACTIVITY 1

Identifying and categorizing verbs according to complement.

Read the text about Canada. After reading it, identify and categorize the verbs according to their complement.

Transitive verbs: _____

Intransitive Verbs: _____

CANADA: A WONDERLAND

Canada is located in North America and stretches all the way from the Atlantic to the Pacific. It is made up of ten Provinces and three Territories. A country of outstanding natural beauty, Canada has a wide variety of landscapes: the mountains, the prairies, lakes and rivers with many national and provincial parks to protect the habitats. There are more lakes and inland waters in Canada than any other country. Tourism is a large part of the economy with the abundant natural resources quickly turning Canada into a rich and vibrant country. There are two official languages – English and French – and Montreal in Quebec is the world's largest French-speaking city outside of France. All of the services offered by the Federal Government are in English and French. Almost every product you buy has English and French on the labels and most public services are available in both languages. Outside of Quebec the majority of people speak English; about 18 percent of Canadians are fluently bilingual.

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA DE IMAGENS E TEXTOS – Atividade 1

Prezado aluno, após ler o texto e observar as imagens, responda as seguintes perguntas:

1. Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

2. Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações? (Use adjetivos, advérbios ou sentenças para descrever as características dos elementos representados nas imagens)

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

3. Os objetos ou seres que estão nas imagens também se encontram expressos verbalmente nas sentenças que as acompanham? Que palavras do texto que acompanha a imagem você associaria aos elementos contidos na imagem?

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

4. Os seres ou objetos estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só na imagem ou também no texto que as acompanha?

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

5. Você consegue identificar o cenário em que os seres ou objetos representados nas imagens estão inseridos? Se a resposta for sim, que cenário é esse?

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

6. Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, ou seja, se você consegue identificar o cenário da imagem, esse cenário também se encontra descrito verbalmente ou não? Quais palavras descrevem esses cenários?

Imagem 1 _____

Imagem 2 _____

Imagem 3 _____

Imagem 4. _____

Imagem 5 _____

7. Na sua opinião, qual a função desempenhada pelas imagens nessa atividade? Você acha que as imagens serviram para embelezar o texto ou tiveram alguma outra função? Se tiveram, qual?

8. As imagens de alguma forma lhes ajudaram a compreender quais são os verbos transitivos e os intransitivos ou a identificá-los no texto? Se ajudaram, como ajudaram?

9. Você acha que compreenderia quais os verbos transitivos e os intransitivos da mesma forma se os exemplos não viessem acompanhados de imagens? Por quê?

APÊNDICE B

LÍNGUA INGLESA: TEXTO E DISCURSO

LESSON 03: INTERTEXTUALITY

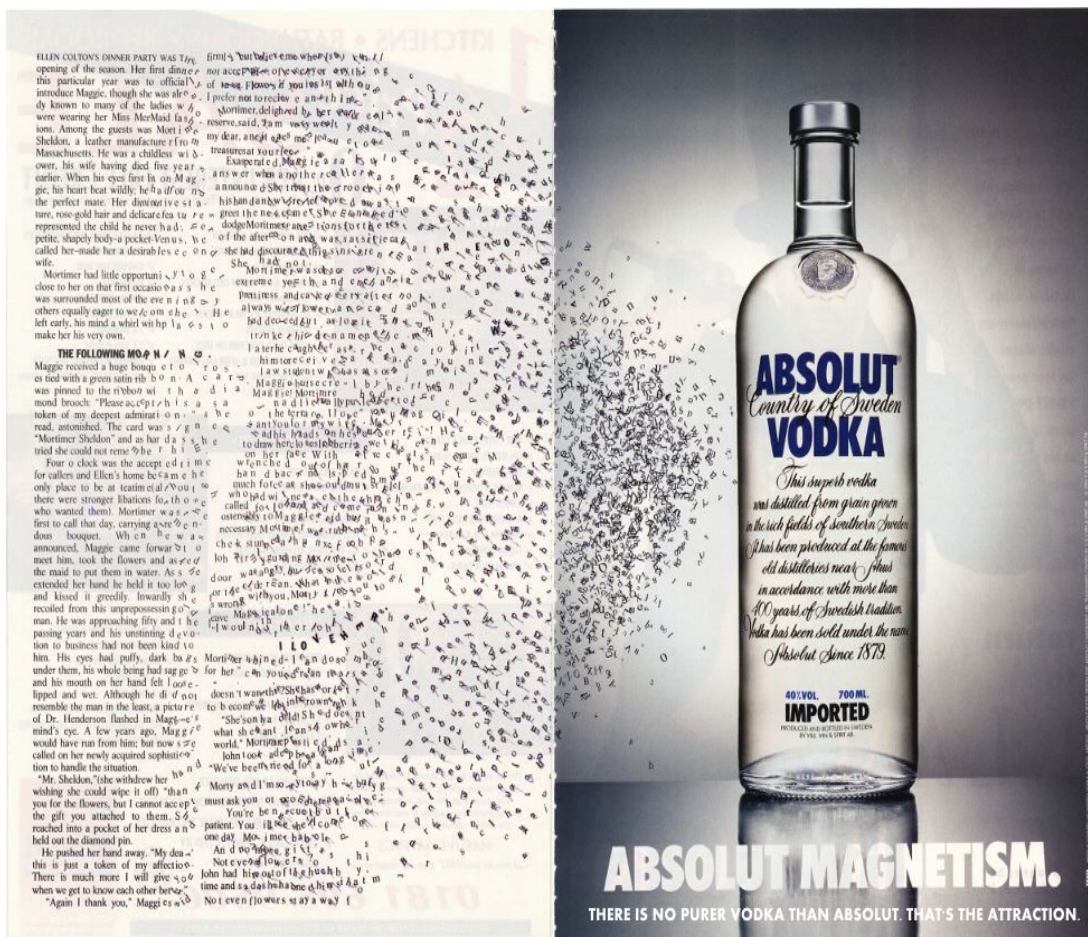
TOPIC 03: PARODY

Atividade 2

Here we are going to concentrate on a very specific type of intertextuality: **parody**. Before defining what it is, let's take a look at the illustration below. What do you see? Would you buy a product advertised in such a way? Why (not)?



The advertisement imitates the style of **Absolut Vodka** ads for comic effects, but some people would say **it, in fact**, explicitly ridicules the product advertised. **But** before moving ahead, let's take a look at one of the original ads by Absolut Vodka.



The first illustration introduced above is a parody of one of the Absolut Vodka ads and the second is its source intertext. But the parody has another intertext, explicitly evoked: *Macbeth*, by William Shakespeare – the greatest English dramatist and poet (1564 – 1616).

What is a **parody** then? We can define it as an example of a text that intentionally imitates or copies the characteristic style of an author or a work for comic effect. It imitates another work of art to make light or to make fun of it in some way. Many people see it as a form of ridicule, while others consider it the highest form of praise.

As you have probably observed, parodies surround us from every angle. Examples of parody which are widely used are seen in literature, theater, film, music, painting, and books.

You certainly have observed that without the help of the original pieces of art, you wouldn't have understood the comic effect of the parodies above. That's why a **parody** works only on people who know the original, and they have to know it intimately enough to appreciate the imitation. Part of the enjoyment people take in parody is the enjoyment of feeling intelligent. Not everyone gets the joke and if they don't get the joke, it's neither fun nor funny.

Tarefa 2

1. Agora que leu o texto e viu as imagens, descreva brevemente com suas palavras o que você entendeu por **paródia**.

Part II – Questionário sobre leitura de imagens e textos.

Prezado aluno, após ler o texto e observar as imagens, responda as seguintes perguntas:

1. Quais ações, objetos e/ou seres você vê nas imagens?

Na primeira imagem: _____

Na segunda imagem: _____

2. Quais as características ou atributos desses seres, objetos ou ações? (Use adjetivos, advérbios ou sentenças para descrever as características aos elementos representados nas imagens).

Na primeira imagem: _____

Na segunda imagem: _____

3. Os objetos ou seres que estão na imagem também se encontram expressos verbalmente no texto? Que palavras do texto você associaria aos elementos contidos nas imagens?

4. Os seres ou objetos das imagens estão desenvolvendo alguma ação ou não? Se eles estão praticando alguma ação, essa ação está expressa só nas imagens ou nas imagens e também no texto?

5. Na sua opinião, qual a função desempenhada pela imagem nessa atividade? Você acha que as imagens servem somente para embelezar o texto sobre paródia ou têm alguma outra função?

6. As imagens de alguma forma lhe ajudaram a compreender o texto ou a responder a pergunta sobre a definição de paródia? Se ajudaram, como lhe ajudaram?

7. Você acha que compreenderia o que é uma paródia da mesma forma se o texto não viesse acompanhados de imagens? Por quê?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Obs: Explicar o que são composições multimodais e o que é texto instrucional.

1. Antes de ver as CMIs, você já as conhecia?
2. Descreva sensações, impressões ou algo que lhe chamou atenção ao observar as composições.
3. Você acha que dentro das composições, as imagens e o texto se complementam de alguma forma ou apresentam sentidos diferentes? (Apresentar cada uma das CMIs novamente aos participantes).
4. Qual o objetivo didático de cada uma das atividades (Qual a tarefa a ser feita)?
5. Você acha que as composições da atividade 1 desempenham o mesmo papel das composições da atividade 2 com relação aos objetivos das tarefas?
6. Qual o papel das Composições em relação ao texto instrucional? Elas desempenha alguma função com relação ao texto instrucional?
7. Com relação ao TI, você acha que se as CMIs fossem retiradas, a compreensão do texto seria a mesma, seria pior ou seria melhor?
8. Pensando em todas as CMIs das duas atividades, você diria que elas não fizeram diferença, ajudaram ou atrapalharam a realizações da tarefa? Se ajudaram ou atrapalharam, como ajudaram ou como atrapalharam?
9. Você acha que não faz diferença, que se beneficia ou que você se prejudica quando o material digital online do curso contém composições multimodais? Por quê?

ANEXO A

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níveis de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

ANEXO B

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Transcrição de Entrevista – Participante 1

E: Entrevistador

P1: Participante 1

E: foi difícil fazer as atividades?

P1: ()

E: tranquilo, né?

P1: é

E: antes de você ver essas imagens aqui / essas imagens... eh:: você já sabia alguma coisa sobre esse texto?

P1: já

E: já tinha visto?

P1: assim eu não lembro se foi o mesmo texto mas a questão de paródia / com imagens justamente distorcidas, né / eu não lembro se era essa mesma, né / só que eu já tinha visto antes (...)

E: já tinha visto a imagem antes... certo / eh:: o que que tu sente / sentiu alguma coisa / o que que você pensa quando você olha / você olhou pras duas imagens / o que que você pensou?

P1: assim a primeira imagem a gente vê que ela está de modo distorcido né você vê que ela tá destampada torta né amassada com líquido... né derramado... e também tem a questão da porcentagem né cinquenta por cento e o litro né tá um pouco exagerado e o texto né que tá de forma também... eh:: ... não é igual à imagem original / é diferente

E: a imagem original que você diz é essa

P1: isso (...)

E: né?

P1: e essa aqui faz menção ao Shakespeare né no finalzinho lá embaixo

E: hum... certo... e deixa eu te perguntar uma coisa... eh::: ... quando tu olha pra essa imagem vem algum sentimento alguma sensação alguma... (...)

P1: tipo se eu fosse comprar o produto eu não ia gostar dele né / assim só de olhar a gente já ia (assim) não esse produto não é legal né / ele tá de um jeito que né / já ia desprezar (...)

E: certo esse daí tu já descartaria

P1: exatamente

E: (...) de cara / eh::: ... com relação ao texto tem alguma coisa no texto que te / alguma palavra ou algum elemento no texto que te / no texto dentro da imagem que te... que te causa algum... alguma... reação algum sentimento alguma coisa?

P1: esse *absolut impotence*... é::: ... meio assim... estranho na frente do original

E: certo / e me diz uma coisa / e vamos pra segunda... vamos pra segunda imagem né / com relação a essas tem alguma sensação ou algum sentimento que é desperto ou não?

P1: uhn uhn

E: não?

P1: assim / aqui no decorrer das imagens né... são várias ações diferente... só que / três - - a que me chamou atenção foi essas três aqui que faz menção à natureza né - -... mas as três são... ações diferentes... o que me chamou atenção foi lá / em seguida foi o texto (...)

E: certo... esse texto

P1: que ele é bem parecido com algumas imagens que tem essa daqui né e essa daqui em relação à natureza turismo essas coisas.

E: certo... deixa eu te perguntar uma coisa você gosta quando nos materiais do Solar / são usadas imagens ou você acha que elas não fazem diferença... (...)

P1: não eu acho eu acho que ela faz diferença sim porque ela ilustra... ela ela / como é que eu posso dizer... ela ENfatiza o que o texto quer passar... então a compreensão eu acho que acaba sendo melhor

E: certo então você gosta né?

P1: [sim

E: quando aparecem as imagens / certo

P1: facilita a compreensão]

E: você acha que eles se complementam de alguma forma?

P1: sim eu acho que um complementa o outro com eu disse ela facilita a compreensão porque se tivesse só o texto você ia tentar visualizar o que... / na sua mente né (...) imagem daquela mensagem daquele texto e como a imagem já vem já facilita já é mais rápido a percepção entendeu?

E: entendi em ambos os casos? Assim você acha que elas funcionam da mesma forma ou elas estão sendo usadas diferentes?

P1: ... depende né / porque assim o texto já ta fazendo menção à imagem também aqui

E: Nessa da vodka né?

P1: uhn rum... e aqui também de certa forma ta fazendo uma menção ao que ta no texto / as imagens

E: e com relação ao objetivo didático tinha uma tarefinha aqui que tinha que descrever com as tuas palavras o que era a paródia... e aqui tu tinha só que identificar os verbos que você achasse em transitivos ou intransitivos que você encontrasse no texto eh... em ambos os casos você acha que a imagem ta servindo ao mesmo propósito e que propósito seria esse? Qual seria a função delas aí dentro?

P1: eu acho que:: ... esse aqui esse aqui exerce mais... a questão da paródia por conta da ilustração... por conta daquela imagem né que (...) um pouco diferente distorcida meio divertida né pra focar a atenção de quem está vendo... eu acho que essa aqui ilustra mais do que essa (...)

E: você acredita que se ela explicasse a paródia / o que é paródia só pelo texto seria / você teria a mesma compreensão? Não teria compreenderia mais compreenderia menos o que que você pensa?

P1: até teria até teria compreensão só que assim pela imagem... você foca mais... né... até teria compreensão só do texto / só que a imagem tá dando aquele::...aquele ajuste né na sua percepção

E: nas duas?

P1: é em ambas

E: certo... era só isso não é rápido ((risos)) obrigada

P1: imagina eu que agradeço

Transcrição de Entrevista – Participante 2

E: Entrevistador

P2: Participante 2

E: antes de ver essas imagens você já tinha algum conhecimento sobre esse texto... sobre essa imagem ou sobre essa ou sobre o que trata o texto?

P2: eu já tinha visto eh:: ... alguma coisa eu não lembro aonde mas acho que / eu não sei se foi numa questão do ENEM / acho que foi / acho que eu já vi

E: não é novidade (...)

P2: não (frase exclamativa)

E: quando você olha pra essas duas imagens quais foram os sentimentos ou sensações que você teve? Vamo explorar primeiro a imagem

P2: a imagem?

E: [é

P2: a sensação?

E: uhn... que que elas te transmitem assim / que você sente quando você olha pra elas?]

P2: pras duas?

E: sim primeiro pra uma né ((risos)) porque (provavelmente) são sentimentos diferentes ((risos)) né

P2: ((risos)) transmitiu assim pra mim muita / sem ler ne só a imagem mesmo assim... ressaca... alguma coisa assim associada a gente que bebeu muito... alguma coisa assim... a outra:: ... essa aí... ah:: ... seilá... a propaganda de a / a garrafa é bonita né / a embalagem bonita ah:: ... aí tem todo esse negócio dessas letras aí mas... o que me chamou atenção mesmo foi a garrafa eu achei a garrafa bonita uma está bonita a outra não ta

E: são associados a que esse sentimento aqui se fosse dizer uma palavra / eu senti isso quando vi essa... essa imagem

P2: (...) a pessoas que bebe muito... né alcoólatras alcoolismo

E: que bebem Demais no caso

P2: é

E: e essa?

P2: essa aí à riqueza né / povo... que:: ... sei lá... assim lembra:: aquela coisa assim:: ... começa tudo bonitinho é rico tal eh:: ... lembra riqueza a (palavra) seria isso

E: riqueza beleza eh:: ... nos nossos materiais no Solar quando / você prefere que os materiais tenham imagens você gosta quando tem imagens ou você acha que elas não fazem diferença e se elas fazem diferença qual a diferença que você acha que elas fazem?

P2: [e::las / eu gosto das imagens

E: você gosta...

P2: que eh... que nem eu escrevi aí... elas realmente me ajudaram a:: inferir alguns significados (assim) você lê lá... aí você diz assim vixe eu num sei o que que significa essa palavra... mas você vai olhar na imagem... aí tinha/ aí tem lá eh por exemplo que nem... / aí tinha o rio e aí eu não sabia o que era *flows* né... aí eu disse assim meu deus o que é *flows*? ((risos)) mas aí PEla a imagem dá pra você ah... inferir que *flows* eh:: / o rio água... água fresca que:: eh::... que escorre que corre entre a floresta né por a floresta... então eu inferi... através da imagem que tinha do rio né... e e ela/ isso ajuda... né também como o rapaz do email... que... né... em fim

E: eh::... você acha que - - vamo pras (analises) aqui - - você acha que... - - eu to falando desse texto aqui que acompanha a imagem certo - - você acha que eles... dizem a mesma coisa ou eles dizem coisas diferentes? a imagem e o texto... essa imagem com esse texto

P2: dizem a mesma coisa

E: dizem a mesma coisa né... a mesma coisa está no texto está na imagem... ta certo entendi eh::... você acha que::... eh::... cê acha que a imagem que é utilizada aqui na vodka... ela:: tema mesma função do que essa imagem aqui () / [porque vocês tiveram que fazer uma tarefinha

P2: uhum

E: aqui no final você:: definiu o que era paródia

P2: isso

E: depois de ler o texto com as imagens.] aqui você leu o texto com as imagens você tinha só que dizer qual eram os verbos.

P2: é tinha só que colocar aqui

E: mas num precisava cê pensou neles?

P2: Pensei

E: sim pois é... se você procurou os verbos então de qualquer forma(...) a tarefa foi feita né eh... você acha que elas tem as mesmas funções essa imagem tem a mesma função aqui dentro dessa composição? assim dentro do geral/ o texto IMagem do que é essa aqui dentro do geral também / do objetivo ?

P2: na... na... assim é no geral eu achei que ah... a da vodka... ela é mais pra chamar atenção... sobre o assunto... sei lá pra um assunto crítico / pra uma crítica(...) esse aqui é mais como um suporte... pra você entender o que realmente o texto ta querendo dizer ele é um auxilio por exemplo se eu olhasse só pra essa imagem aqui e não tivesse né a frase... talvez ficasse meio... subtendido então eu acho que assim um complementa o [outro

E: certo

P2: se tivesse eh... *snow comes in winter* ah::... e num tivesse a imagem ficaria... chato também né mas tem a imagem... e se tivesse só a imagem eu poderia inferir que ah... isso aqui num parece neve... poderia ser... eh... um deserto uma floresta seca ou então isso aqui seria fumaça... alguma coisa assim né... mas aí um complementa o outro]

E: então você acha que isso é uma unidade de sentido no caso é isso?

P2: é... uhum

E: uhum certo... eh... e::... qual era o objetivo aqui? dessa atividade tu se lembra?

P2: dessa aqui era... para encontrar os verbos... transitivos e intransitivos...

E: e essa aqui

P2: pra::... compreensão... do texto você eh... linguagem não verbal linguagem verbal... para você inferir o que que ele tava querendo dizer / o assunto que ele tava querendo tratar... né

E: então você acha que as imagens aí em ambos os casos (...)

P2: auxilia com certeza é um suporte muito bom

E: ta certo você acha que:: se eu retirasse as imagens dessa composição... ou dessa composição... você:: eh::... faria a tarefa da mesma forma / compreenderia do mesmo jeito [ou não?

P2: não] essa aqui talvez eu tivesse uma facilidade maior - - de gramática né - - agora essa aqui... essa aqui ajudou muito... da vodka porque se num tivesse o... / a gente fica meio perdida... só com o texto(...) aí essa aqui ajudou mais essa aqui... essa aqui ajuda mais... claro que eh:: ajudou muito também mas essa aqui ajudou mais

E: era só isso mesmo obrigada demais pela sua ajuda (...)

Transcrição de Entrevista – Participante 3

E: Entrevistador

P3: Participante 3

E: primeiro vou te explicar algumas coisas ta pra tu entender o que eu vou te perguntar ... o que eu vou chamar de composição multimodal... é a ima::gem junto com esse texto que acompanha ela... que ta dentro do enquadro certo de todas elas óh... eu vou dizer assim quanto a composição multimodal... aí você já sabe que é isso aqui óh(...)

P3: completo né tanto a questão da imagem quanto do texto

E: é completo... o que eu vou chamar de texto instrucional... é esse texto aqui oh que você lê e ta de informando sobre alguma coisa / que ta te instruindo sobre alguma coisa... da mesma forma aqui óh... composição multimodal é a imagem e o texto que a acompanha e o texto instrucional é esse óh que fala do assunto / que tenta te dirigir pra tarefa ta certo? Entendeu vamo lá

E: eh... antes de:: ver essa composições/ quando você viu essas composições você já tinha visto elas antes em algum lugar ?

P3: não não me recordo de(...)

E: não se recorda delas são novas pra você né ta certo... Você pode me descrever algumas sensação alguma impressão algum sentimento ou alguma coisa que lhe chamou a atenção quando você observou essas composições multimodais?

P3: no caso quando você olha só uma em particular você não consegue entender mas quando há união né da composição ... você consegue interligar tanto a questão da palavra como a imagem em si né

E: uhum certo

P3: então... deu pra dar uma associada bem interessante aí nessa questão(...) da composição em ambas as imagens né

E: você teve alguma sensação algum sentimento... alguma coisa que elas lhe despertaram? qualquer uma delas

P3: curiosidade né... sempre tem essa questão e:: as vezes causa uma dúvida mas quando a gente vai tentar interligar as duas sempre há uma... questão / mas a questão mais a curiosidade de entender essa questão é bem interessante

E: o sentimento foi mais da curiosidade né a impressão foi quero ler mais quero ver mais

P3: é de entender né

E: ta certo eh:: você acha que dentro das composições - - ou seja aqui dentro (...) aqui dentro unindo o texto e a imagem e aqui óh... - - certo você acha que dentro das composições as IMagens e os textos que as acompanham eles se complementam de alguma forma ou eles apresentam sentidos diferentes / apresentam coisas infORmações diferentes ?

P3: há um complemento né porque:: como eu tinha falado se observar apenas a imagem ... né eu não vou conseguir entender por quê que a garrafa né está torta né tal... mas você interligando ambas as duas você consegue compreender a questão né (...)

E: uhum

P3: interligação das imagens com o que está sendo acontecendo né

E: uhum uhum qual é o objetivo dessa atividade? tem uma atividade aqui e tem um objetivo né... qual é o objetivo dessas duas atividades?

P3: bem ah:: na atividade que foi elaborado na questão da(...) página um né

E: uhum

P3: foi a questão dos verbos né... transitivo e intransitivo e nesse caso aqui foi a paródia tenta criar algo né... pegar a performance já de um autor ... pra criar algo bem divertido dinâmico

E: certo eh:: você acha que:: as as composições multimodias - - ou seja essa aqui e essa aqui:: nessa caso dessa atividade... e essas aqui no caso dessa atividade - você acha que essas composições elas desempenham o mesmo papel com relação aos textos instrucionais ou elas desempenham (o) papéis diferentes?

P3: se há uma interligação entre os textos institucional com as imagens né ?

E: uhum

P3: não... não acho que não vejo uma diferença(...) acho que eles já dão uma introdução do que que vai ser abordado né... como o próprio nome já diz né vem falando um pouquinho do que é a paródia... vem mostrando a imagem e tudo... e já dá uma interligação / continua o texto mostrando o que é explicando mais com detalhadamente o que foi visto anteriormente

E: uhum e aqui?

P3: na:: parte aqui da mesma forma vem introduzindo a questão dos verbos... né então vem as imagens ligando toda a composição... e você consegue associar melhor com imagens... você vê o verbo e vai interligando com as ações né que o que está acontecendo nas próprias imagens justamente com as frase

E: uhum certo... você acha que com relação ao texto instrucional... né você acha que se eu retirasse as composições... você acha que a compreensão desse texto instrucional... ela seria a mesma... ela seria pior... ou ela seria melhor?

P3: ((hesitação)) não seria muito bom né ((risos)) porque:: tipo já a questão da imagem da composição em si já dá um auxílio:: na no na compreensão ... e se eu deixar apenas o texto né ler não vai trazer tanto um atrativo né pra quem está tentando aprender... né e você já tendo essa questão da composição de imagens... com frases interligadas isso já dá uma curiosidade de ler (tudo) tentar compreender melhor... já tem uma compreensão melhor do que tá acontecendo ali / então se (tu) tiver apenas só os textos você vai ler... pode ser que compreenda ou não... dependendo de cada pessoa

E: então você que piora é isso?

P3: isso... não fica legal não

E: ta certo... ehn... agora vamo pensar na tarefa / a tarefa aqui era /_cê falou que era... o que é mesmo essa tarefa aqui?

P3: descrever né brevemente () o que é uma paródia

E: com relação a essa tarefa... e com relação a essa tarefa né você acha que:: ... / você diria que elas... / que essas composições multimodais elas ajudaram eh... na feita da tare::fa ou você acha que elas não fizeram difere::nça ou você acha que elas de alguma forma atrapalharam?

P3: não... deu uma grande ajuda... né tipo ele... nas questões ele introduziu... né essa questão da composição e deu pra entender - - tipo no caso da paródia né... ele pegou aí a questão da impotência né e colocou numa garrafa... ficou bem interessante e divertido então deu pra entender o que é né (...) de você fazer pegar uma ideia de um certo autor e já fazer né... recriar botar ali a sua ideia justamente em cima da própria... da própria questão....

E: uhum uhum

P3: e na questão dos verbos... também da mesma forma ele utilizou... tipo essa parte dos complementos para dar auxílio... na atividade né... mostrando ah:: serve pra isso então... se eu sei que na questão das composições foi dessa forma então é mais fácil você encontrar no texto... já dá um auxílio muito grande

E: uhun entendi ... agora vamos lá eh...vamos pensar no material online... o material que você usa no solar né... no material digital eh... você acha... que::... no material de uma maneira geral não faz diferença... as composições você acha que você se beneficia... ou que você se prejudica? Quando nos materiais das disciplinas né... contém essa composições por que você acha?

P3: há um benefício né porque assim... eh... acho que toda linguagem não verbal quando se junta com a verbal eh...dá uma mistura ali de certo auxílio para o próprio leitor... né uma compreensão melhor do que apenas você ler ler ler ler... acaba que desgastando... a própria pessoa na leitura... então tendo essa questão das composições... né tipo você lê aí depois se centra na questão das composições... e pode voltar a ler normal que você não vai ter esse desgaste tanta a questão da leitura né

E: uhum... ok obrigada viu

Transcrição de Entrevista – Participante 4

E: entrevistador

P4: participante 4

E: (...) eu queria que você me dissesse se você já conhecia essas imagens... se você já as tinha visto antes... ou não

P4: ahn:: algumas sim

E: uhum... tu pode identificar quais tu já tinha visto?

P4: eh::... [só:: essas duas

E: certo

P4: essas duas imagens

E: tu já tinha visto]... eh:: olhando pra essas duas imagens tanto - - vamo começar com essa aqui ... eh:: essa aqui- - ... e essa né que é dessa tarefa / da tarefa da vodka eu queria que tu me dissesse eh:: ... me descrevesse as sensações ou impressões... ou se teve alguma coisa que te chamasse a atenção assim que você gostaria de destacar ou de observar ... com relação a essas composições multimodais aqui... certo? Essas da vodka

P4: o que eu observei quando eu vi a primeira imagem foi a questão dela tá torta... né então eu... eh:: identifiquei essa parte e fui para o texto entendeu aí fiz uma relação... foi muito bom essa questão dessa imagem

E: certo essa aí foi a quê te chamou a atenção alguma coisa (assim) / teve alguma sensação algum sentimento alguma coisa quando tu olha pras imagens?

P4: não não

E: [só destacou né

P4: só destacou mesmo

E: o fato dela estar torta né] eh:: você acha... que essas imagens / a imagem mesmo junto com esse texto a composição multimodal / você acha que dentro dessa composição aqui ... a imagem e o texto eles se complementam de alguma forma ou eles apresentam informações diferenciadas?

P4: se complementam

E: se complementam e aqui nessa?

P4: eh::... no caso dessa figura aqui não fazem / não tem relação

E: certo

P4: essa e essa aqui... essas duas figuras

E: uhum... por que? assim que tu poderia destacar?

P4: porque nessa aqui da garota né ela:: porque aqui a frase diz que ela tá limpando o jardim só que aqui num dá pra perceber que é um jardim... entendeu eh:: ela tá segurando... apesar de ter um(...) uma caixa um símbolo aqui de reciclagem alguma coisa de limpeza assim... ma::s não não faz: não se relaciona.

E: certo entendi

P4: e nesse caso aqui dessa outra figura... no caso do cenário assim:: não identifica não faz referência porque aqui tá dizendo que tá enviando muitos emails mas o fato da pessoa tá no computador e tá de terno num significa que ele tá enviando... os emails

E: uhum entendo demais

P4: pronto... só:: essas duas figuras

E: [as outras ele ()

P4: as outras... aham dá pra fazer inferência]

E: certo entendi... perfeito ... eh:: ... e esse aqui ó/ vamo pra:: / qual o objetivo... didático assim tinha atividade né em cada uma você viu que tinha uma atividade... - - você se lembra que tinha uma coisa para fazer no final?

P4: hum::

E: aqui você tinha que:: ... qual era a atividade ?

P4: ah sim para você dizê::r eh entender / em relação ao que:: você compreendeu do texto... se isso foi fácil para mim fazer?

E: não o objetivo era qual?

P4: sim o objetivo era você dizer o que é uma paródia... em relação à figura

E: certo entendi entendi... e aqui ? qual era o objetivo?

P4: ah:: o:: / a finalidade de fazer a figura fazer uma relação com as sentenças e dessas sentenças você identificar o verbo

E: ah:: entendi... tá certo eh:: ... você acha que essas ativi / essas composições aqui essas composições multimodais... essa e essa... desempenham... com relação a tarefa / com relação o que você tinha que fazer o mesmo papel?

P4: sim

E: certo... com relação ao objetivo da tarefa você acha q elas desempenham a mesma função? desempenham o mesmo papel?

P4: ah:: no caso dessa primeira não

E: certo

P4: agora da segunda sim (...) em relação ao texto sim

E: certo e aqui?

P4: eh:: no caso dessas atividades só não (esse) caso

E: uhum que você acha que não tem né

P4: que não faz relação ((barulho de porta abrindo))

E: certo... entendi.. ehm:: qual é o papel que você acha... que essas composições tem em relação com o texto instrucional? qual é a função né que elas desempenham em relação a esse texto instrucional? a mesma coisa com essas duas aqui... com relação ao texto instrucional que as acompanha

P4: elas... elas tem duas funções / para mim são duas funções importantes que é:: de facilitar a leitura para o leitor(...) né facilita e:: também ... a questão(...)

E: qual é a que facilita a leitura?

P4: a leitura? essas aqui essas imagens ... né porque cada uma tem uma função diferente... essa primeira eu vejo mais a questão eh profunda da interpretação né e você ver né aquela leitura isso aqui ajuda a (desenvolver) a interpretação de texto ... agora essa aqui é mais gramatical eh:: dividida eh:: tem o objetivo único... esse aqui é mais profundo / o objetivo é mais geral

E: certo... você acha que com relação ao texto instrucional né... - - com relação esse texto aqui de fora da imagem - - com relação a eles... suponhamos que eu tire as imagens as composições multimodais né / retire essas imagens e o texto que tem dentro delas... você acredita que a compreensão desse texto e a compreensão desse texto seria eh:: ... seria a mesma? Seria pior ou seria melhor?

P4: eu acho que seria pior

E: acha que seria pior? por que?

P4: porque ah:: a leitura seria cansativa... né e eu não teria um interesse maior e o a aprofundamento na minha leitura

E: uhum... pensando em todas essas imagens das duas atividades (...) eh:: você diria que elas não fizeram diferença... eh:: ajudaram ou atrapalharam na realização da tarefa ? que foi essa aqui né... identificar os verbos e fazer a descrição da paródia

P4: elas fizeram grande diferença... e também ela me auxiliou na compreensão na resolução (...)

E: você pode me mostrar um item em que ela te ajudou?

P4: eh:: no caso... por exemplo... aqui:: () winter né... nessa parte diz que tá nevando que neva muito () tem muita neve isso me ajudou bastante nessa parte... aí tem outras figuras que não me ajudaram por exemplo eu... eu tenho domínio de palavras do inglês isso aqui (referindo-se a CMI2 da atividade 1) não me ajudou (...)se eu fosse só olhar pra figura e tentar fazer uma coisa assim simples... ia me atrapalhar

E: ah tá certo... entendi

P4: tem umas que atrapalham e outras que ajudam né

E: no nosso / agora eu quero que você pense no material do solar ... o material digital online certo que tem lá... você acha que não faz diferença... que você se beneficia... ou que você se prejudica quando o material lá tem dessas composições multimodais que você viu aqui?

P4: eles me ajudam bastante (...) ajudam são ótimos né... agora tem uns... não vou dizer que tem uns... eles são ótimos agora a questão né das cores... outros são pequenos... né... outros são

E: num dá para você ver né? não dá para enxergar direito

P4: é não dá para enxergar direito(...) são muito torcidos né... de maneira que foram lá colocados e quando a gente vai imprimir () num sai do jeito que a gente quer pra gente compreender ... eu acho que isso (...) algumas vezes atrapalha... num é bem eh:: organizado colocado pra gente... mas esse material assim né é ótimo

E: ok era só isso ((risos))

Transcrição de Entrevista – Participante 5

E: entrevistador

P5: participante 5

(...) essa não ela tem mais um atrativo / o formato que a garrafa se encontra ele puxa mais a minha vista (...) eu identifiquei e guardei essa memória então na hora / logo a princípio eu lembrei da imagem que eu já tinha visto anteriormente

E: uhum deixa eu te perguntar de novo(...) tu já viu antes essas imagens?

P5: já já

E: onde foi que ce viu?

P5: essa imagem eu vi na disciplina - - se eu não me engano - - na disciplina de gêneros textuais na língua inglesa

E: essa? só essa?

P5: as duas

E: as duas dessa da vodka é?

P5: a última não foi como a primeira... a primeira eu logo de cara me lembrei da disciplina e me lembrei do do... até do gênero também né

E: certo... e deixa eu te perguntar uma coisa eh:: ... tu pode me descrever alguma sensação alguma impressão ou alguma coisa que te chamou a atenção ao observar as composições dessa atividade ou dessa?

P5: () nessa imagens aqui atração... eu me senti atraído (...) a princípio quando eu vi eu me senti atraído... essa já não teve o impacto que a essas tiveram

E: certo

P5: essas aqui eu fui mais com a vontade de entender / mais por buscar... essa não essa já me chamou (...) houve um diferença

E: [essa que te chamou tu diz essas da vodka

P5: ()

E: uhum]

P5: essas aqui não eu tive que IR buscar... essa já me chamou mais atenção

E: certo beleza... eh:: você acha que dentro das composições multimodais / você acha que aqui dentro certo? texto e imagem associadas eh:: você acha que essa imagem e o texto aqui () esse texto eles se complementam com a imagem ou eles falam duas coisas diferentes? Eles comunicam duas coisas diferentes?

P5: eles trazem eh:: o mesmo tema... e juntos eles formam um significado maior... um precisa do outro porque:: tem alguns aspectos que eu preciso da imagem para entender e outros eu preciso da escrita... então de geral eles se atraem e formam algo maior

E: uhum certo... eh:: aqui você pode me:: eh:: o que foi que você descobriu com a imagem e o que você descobriu com o texto assim(...)

P5: pronto eh::... ao ver a imagem... o que veio foi logo o efeito que a::... que a vodka causa à garrafa e remete logo em seguida à impotência que o próprio:: texto aborda (...) como até o próprio formato da garrafa que é bem característico... e marca bem quando a gente vê logo no início

E: uhum entendi... e essa aqui? o que que você acha dessa? Dessa outra imagem da vodka

P5: essa de imediato teve / eu lembrei logo de atração... de de comunicar (...) de atrair... o que justamente complementa com a imagem quando ela diz que a vodka ela é::... ela é... ela é magnética porque ela é absoluta (...) então é como se fosse especificar porque que ela atrai / porque que ela chama porque ela é absoluta

E: uhum... entendi eh::... você poderia dizer para mim... qual o objetivo dessa atividade? ela mandou você fazer uma atividade né:: você sabe me dizer qual o objetivo didático da professora quando ela pediu para você ler essas imagens e esses textos?

P5: tentar eh:: através da imagem entender os gênero... no caso a paródia(...) então eh:: a princípio usou a imagem / eh no caso uma::... uma propaganda... para você dentro da imagem conseguir eh entender a proposta da paródia / se você consegue entender os elementos eh... que lembram o outro texto... que lembram que trazem a intertextualidade... que lembram essa questão de uma imagem puxar de outra então... eu acho que o objetivo maior foi ()

E: certo... e a aqui nessas? ... qual era o objetivo / qual você acha que o objetivo dessa atividade que a professora propôs? Dessa construção e dessas composições

P5: para mim... nesse exercício eh... foi você entender a ação... que está exercendo a imagem eh e encaixá-la aos tipos de verbo transitivo e intransitivo então a ação... em si o foco da ação se encaixa nos verbos transitivos e intransitivos

E: uhum uhum... então você acha que essas composições aqui... elas desempenham o mesmo papel com relação a atividade / a atividade que você teve que fazer do que essa ou são papéis/ ou são funções diferente?

P5: são imagens diferentes... são propostas diferentes mas elas desempenham a mesma... o mesmo papel em relação [ah::

E: que é? qual é o papel ?

P5: que é fazer que a gente entenda interaja / e que a imagem juntamente com o texto... traga esse significado maior para que você possa (cumprir) da melhor maneira

E: entendi... tá certo (...) eh::... e com relação ao texto instrucional? não com relação à tarefa com relação a esse texto aqui que vem acompanhando... você acha que as composições... se elas forem retiradas / suponhamos que eu tirasse... as composições... tanto a imagens quanto aos textos associados diretamente a elas... você acha que a compreensão do texto instrucional... ela seria a mesma... seria melhor... ou seria pior?

P5: eu creio que seria pior

E: por que?

P5: porque::... a introdução ela lhe prepara... para você receber aquela aquele conteúdo e explica e::... ela lhe faz entender melhor / ela dá um direcionamento (...) então tudo fica mais fácil (...) a instrução ela abre o conteúdo para você... ela lhe dá uma base para você entender o que está proposto

E: uhum... e essa base você acha que ela tá dando com ah:: as imagens ou com o resto do texto... ou com os dois?

P5: com os dois

E: com os dois né... tá certo e aqui? tu acha que é a mesma coisa?

P5: bom aqui:: da mesma maneira... mas aqui não tanto quanto a::... a segunda

E: certo... você acha que eu tirasse aqui... e deixasse só o texto instrucional você seria capaz de resolver essa tarefa e de entender esse texto aqui?

P5: si::m mas... pensando bem realmente... mudaria bastante porque::... se você não tivesse né essa introdução dos tipos de verbo do complemento qual tipo de verbo você acha que se encaixa ali realmente comprometeria o:: entendimento geral como se você pegasse as imagens soltas

E: não mas eu tô perguntando o contrário... se eu tirasse as imagens... e te deixasse só com o texto... certo? com o texto instrucional / suponhamos que não tivesse isso aqui... certo?

P5: ah ok

E: você tivesse esse texto instrucional e em seguida esse da tarefa... você acha que seria a mesma coisa... que você conseguiria resolver do mesmo jeito... ou você acha que seria melhor? ou que seria pior né se eu tirasse

P5: não eu acho que seria pior né porque... considerando eh::... os diversos tipos de aprendiz né ... as imagens... elas desempenham um papel importante porque as palavras em si... PRA MI::N elas podem me ajudar mas pras outras pessoas não... então a imagem ela em si ela foca bastante... o que é dito... pela palavra pela escrita mas de outra forma... e pelo o que ()... não ia ter atração... não ia ter aquele chamativo que realmente faz você entender mais... então seria prejudicado por isso

E:[em ambas as atividades

P5: em ambas as atividades]

E: certo... do mesmo jeito? ... ou você acha que você seria mais prejudicado se tirasse essas imagens para compreensão... ou se eu tirasse essas ou ()

P5: eu creio que no mesmo nível

E: tá certo eh... então você acredita que:: as composições das duas atividades elas fizeram diferença elas ajudaram ou atrapalharam a realização da tarefa?

P5: elas ajudaram

E: certo... você acha que eh::... / vamos agora pensar no material didático de maneira geral né ... eh::... você acredita que... não faz diferença... que você se beneficia... ou que você se prejudica quanto o material contém esse tipo de composição / esse tipo de composição multimodal aqui (...)

P5: bom... evidente que se beneficia por muitos aspectos... primeiro porque... eh::... o texto ele não vai ter aquele aspecto de jornal... vai ter aquela interação então a estrutura do conteúdo em

si ela vai te::r uma coisa que vai me chamar pra mim entender alguma coisa (...) eu não vou pegar aquele texto do início ao fim / pegar aquela leitura cansativa.... não os elementos vão dar aquela quebra e... por conseguinte vai TRAzer aquele conteúdo que vai estar incorporado dentro do que é escrito.... então é importante por que? porque além de tá me chamando atenção de tá me atraindo ao que eu estou vendo... de um outro modo ele também está envolvido está condizente com totalmente... pelo que é pedido pelo texto... então... é muito importante

E: uhum... certo fez assim com as mãos então você achaque casa né?

P5: uhum que casa

E: entendi sim... ok... pois era isso

P5: espero ter lhe ajudado

E: ((risos)) me ajudou demais... muito obrigada

Transcrição de Entrevista – Participante 6

E: entrevistador

P6: participante 6

E: antes de ver essas composições multimodais aqui né... tanto essa da primeira tarefa quanto essas dessa você já as tinha visto antes você já as conhecia?

P6: não

E: não né... elas são novas né para você?

P6: são novas

E: eh:: tu pode me descrever alguma::.. sensação algum sentimento... alguma impressão ou alguma coisa que lhe chamou mais a atenção ao observar essas composições?

P6: a paisagem... tudo que vem da natureza me agrada

E: lhe atrai né então seria uma das primeiras coisas que você olha

P6: uhum

E: e vem algum sentimento alguma coisa quando você olha para elas?

P6: paz

E: certo... e aqui nessa de cá? alguma sensação algum sentimento?

P6: de repúdio

E: ((risos))

P6: eu detesto bebida alcoólica

E: certo...

P6: é porque eu tenho marido que gosta e eu não gosto (a participante até então expansiva fica mais séria e triste)

E: aham... então você sente repúdio por essas imagens? tudo bem... por ambas?

P6: por ambas todas tem a mesma coisa dentro

E: certo... então é o conteúdo né certo ... eh:: você acha que dentro das composições certo / dentro das composições não no texto () ... a imagem e o texto que as acompanha eles se complementam... de algumas forma ou eles apresentam sentidos diferentes eles dizem coisas diferentes?

P6: não eu acho que eles se complementam... até porque por estratégia de leitura... as imagens colaboram... as vezes quando num tem uma ação que nem no caso do verbo... se eu entender a imagem vai me ajudar como marca tipográfica né daquele texto daquela frase... no caso imagem e frase né

E: e aqui? cê acha que... que ajudou a imagem para sua compreensão assim você acha que elas se complementam com o texto ou não?

P6: assim que a gente olha professora a gente percebe que vai falar de algo né... a imagem ajuda muito na interpretação do texto (...) o texto sem imagem fica cansativo né... da gente tentar interpretar eh:: ... a imagem colabora bastante para gente ter interesse e pesquisar sobre aquele texto... identificar o texto

E: uhum certo... eh::... qual o objetivo didático que você acha que tem cada uma dessas atividades ? ... elas tentam te ensinar alguma coisa? o que tentam te ensinar ? se elas tentam te ensinar alguma coisa assim (...)

P6: quando eu comecei a ler esse texto aqui eu achei que ele ia falar das vantagens das coisas boas - - se é que tem - - da bebida né... prazeres e as desvantagens pelo título a impotência absoluta e aqui do outro lado magnetismo absoluto eu achei que ia falar das vantagens e desvantagens da utilização da bebida alcoólica do / mas não eu vi ... que ela tava falando só sobre paródia o que é paródia né

E: uhum... e qual o objetivo de cada uma tão te ensinando o que? ... assim qual o objetivo didático... se eles tentam te ensinar alguma coisa o que que eles tentam te ensinar

P6: em relação a valores?

E: não não em relação ao próprio conteúdo mesmo... OU a valores se você achar que ensinam se você achar que tem valores embutidos nelas né

P6: porque:: aqui no caso como tá falando das belezas do Canadá... de se conhecer o Canadá... eu achei aqui os atrativos turísticos () e as pessoas fazer pelo seu país... aqui eu achei só de olhar né... que as pessoas reciclavam o lixo... as comidas que ofereciam lá... eu achei que tava falando tudo no texto e não estava né ((risos)) que dá outra né

E: [() certo eu vou fazer outra pergunta então... essas imagens aqui elas não se associam com o texto da tarefa ?

P6: não todas né

E: e elas - - certo - - e tem alguma que se associa?

P6: quando ele fala dos lagos né... da paisagem da beleza natural de lá

E: uhum

P6: eu achei que essa aqui se associava e associei isso aqui também ao governo ((risos)) ... e no caso aqui da consciência eh ecológica né ... pelo jardim... aqui fala de jardim mas eu achei que era do Canadá mesmo / as paisagens do Canadá

E: [certo eh::

P6: agora isso aqui achei que num tinha nada haver... não fala nenhum tipo d comida típica de lá né... achei que num tinha nada haver]

E: uhum entendi... eh:: com relação ao texto instrucional? você acha que tem alguma relação entre essas composições multimodais e o texto ?

P6: tem sim auxilia né professora... óh informa o que é um verbo transitivo e o intransitivo né ... que um precisa de complemento e o outro não precisa... () auxiliou bastante para eu resolver isso aqui

E: uhum... uhum... então você acha que estão conectados?

P6: com certeza... estão sim

E: certo... e e aqui ? você acha que::... essas imagens aqui elas se conectam com esse texto de alguma forma ... com esse texto auxiliar / esse texto instrucional que aparece você acha que elas tem alguma conexão?

P6: nenhuma... porque eu achei que ia falar como eu disse para senhora no início... que ia falar sobre as vantagens e as desvantagens de bebida alcoólica né ... mas não é para falar somente sobre:: o que é a paródia... que tipo de texto é esse

E: uhum eh:: ... e:: com relação a atividade você acha que essas composições multimodais ela::s... tem conexão com a atividade / com essa pergunta que ela faz né que é no caso a atividade / com essa pergunta que ela faz?

P6: sim

E: qual é a conexão?... que você acha que tem

P6: a conexão com relação as perguntas e o texto?

E: essa pergunta aqui né que é a da tarefa

P6: isso é porque aqui vai me ajudar né / mostrar aliás se eu entendi ou não a interpretar o texto... que é qual a mensagem que texto tem para me passar ... se eu entendi a mensagem do texto

E: uhum uhum

P6: e eu coloquei aqui até o que era paródia né o que eu tinha entendido por paródia

E: uhum ... você acha que com relação ao texto instrucional certo? esse texto aqui que aparece ... você acredita que:: ... eh se elas fossem retiradas ... suponhamos que eu tire essa composição multimodal ... deixe só o texto ... e tiro essa deixo só a parte textual do texto instrucional certo ? você acha que:: a compreensão do texto instrucional ... seria a mesma... seria pior... ou seria melhor?

P6: seria a mesma porque isso aqui num me auxiliou em nada não

E: não lhe auxiliou em nada

P6: não

E: certo

P6: só o texto mesmo em si

E: só o texto em si... tá certo eh:: ... pensando agora nessa ... você acha que essas lhe ajudaram a identificar / a fazer essa tarefa aqui ? ou não?

P6: essas aqui não me ajudaram... porque eu tirei desse texto esses verbos aqui... e aqui já são outros verbos né... outras imagens

E: certo... eh::... pensando em todas as imagens que você viu... né / todas as imagens não perdão / todas as composições multimodais que você viu essas cinco dessa aqui... e essas duas dessa atividade certo ? pense nelas... você diria que elas não... não fizeram difere::nça... Ajudaram... ou Atrapalharam na realização da tarefa?

P6: ajudaram sim

E: elas contribuíram?

P6: contibuiram para que eu pudesse ... eh realizar minha tarefa (...) contribuíram sim

E: como você acha que elas contribuíram?... se você pudesse explicar mais o que que você como contribuir

P6: quando eu não entendo - - esses verbos aqui não porque são conhecidos né? - - ... mas quando eu não identifico um verbo pela imagem me auxilia ... aquela ação

E: então ela ajudou a a ... no final resolver essa tarefa?

P6: exatamente

E:[e aqui também? você acha que elas lhe ajudaram ()

P6: aqui não aqui foi só o texto mesmo]

E: só o texto mesmo que lhe ajudou a realizar a tarefa

P6: foi

E: só o texto instrucional né

P6: só o texto

E: tá certo... eh:: você acha que... eh:: (...) essas composições multimodais dessa tarefa ... e dessa / dessa atividade - - perdão - - e dessa atividade que elas tem a mesma função com relação a::... ao texto instrucional ... e a atividade que você teve que fazer? Você acha que essa aqui funciona do mesmo jeito com relação a esse texto e essa aqui funciona do mesmo jeito com relação a esse texto ou não? funcionam diferente ?

P6: eu acho que como aqui são frase curtas... elas são diferente

E: diferente né? como é que você acha que elas funcionam?

P6: porque eu não encon(...) / eu tive dificuldade com relação a interpretar esse texto ... quando a imagem não me ajudou

E: uhu::m

P6: tá entendendo

E: entendi

P6: essa aqui não... esse aqui no caso já deu para entender direitinho e aqui só::... a minha mente já:: fotografou né na leitura ... da marca tipográfica do texto o que eu lia ... lembrava né pela imagem ...

E: e essa aqui não aconteceu isso né

P6: não foi

E: então você:: eh::... você acha que de uma maneira geral / vamo pensar agora no material didático assim no solar... quando você entra no solar ... que você vê esse tipo de composição multimodal ... você acha que:: não faz diferença que você se beneficia ... ou que você se prejudica quando o material do solar tem esses elementos tem essas composições multimodais?

P6: pelo contrário professora auxilia bastante ... quando tem muita imagem associada as frases né... elas auxiliam muito

E: e em atividades assim que a imagem não diretamente né ()

P6: aí deixa assim um pouco a desejar porque... pra um estudante iniciante de inglês ... né somente a imagem ou somente o texto ele vai ficar faltando algo... e quando a imagem não ajuda em relação ao texto

E: uhum uhum entendi ... obrigada.

Transcrição de Entrevista – Participante 7

E: entrevistador

P7: participante 7

E: Antes de:: ... de ver essa composições multimodais você já tinha visto elas em algum lugar? você conhecia essas imagens de algum canto ou não? é a primeira vez que você viu

P7: algumas já

E: já? de onde era que você conhecia ? assim tu se lembra

P7: eu vi na próprias aulas que tive no solar

E: uhum ... essas e essas ou só (...)

P7: não... essa eu vi ... essa aqui eu num vi não

E: essa aqui tu não viu né? somente essa / cê viu essa também?

P7: vi

E: certo então vamo lá... eh:: eu quero que tu olhe agora para elas inclusive considerando essa ... tá? que tá aqui atrás... eu queria que você me descrevesse ... as sensações... impressões ou sentimentos que você sentiu quando olhou pras imagens tá? se você sentiu alguma co::isa ... alguma impressão alguma sensação (...)

P7: certo que mexeu comigo né

E: é... se num tiver não tem problema

P7: é muito claro... num tem num tem o que (sentir) agora assim imediatamente isso aqui ... é incrível você já associa isso aqui com o pênis... com o pênis sem ereção((risos)) (...) é imediato ... e aí quando você lê pronto aí fica muito claro ... ai é isso mesmo que parece né ... e... e assim que a gente olha pra cá a gente já tem aquela coisa nossa que deve ser frio ... ou então que lugar bonito (deveria) ser bem legal aqui ... peixe cru num sei... acho que num é legal não (...) é tipo isso que agente vê:: e a gente já se coloca imediatamente (...) se invés de ser esse () homem no computador ... se fosse por exemplo um homem a cavalo ou um homem arrancando uma árvore ... a gente já teria outra sensação ... por que a imagem ela transmite ou uma coisa boa para você ou uma coisa ruim ... você não consegue fazer uma expressão boa diante de uma imagem ruim ... é isso que eu sinto

E: uhum uhum... tá certo é o que você sentiu eh:: eh::... certo... só a sinceridade aí tá certo ... eh::... teve alguma coisa que saltou aos olhos assim quando você olhou? Você mencionou aqui que essa imagem parece com o pênis... nas outras teve outra coisa assim que de imediato... assim te chamou atenção? ou não ? ou você olhou e tal mas(...)

P7: foi ... esse cesto me chamou a atenção porque ele tem o ciclo da reciclagem.. então assim que eu vi eu percebi que ela além de fazer a limpeza ela já tá se preocupando em... em selecionar o li::xo direitinho... e esse homem também me chamou a atenção a roupa dele ele poderia ser... ele poderia estar vestido de uma forma mais esportiva mas ele tá empalitozando... que dá a impressão que ele pode ser... ou um advogado ou um empresário... alguém da classe alta né ... e essa meninazinha me chamou atenção a roupa dela de manga comprida ... eu num sei se ela é uma chinesa... eu acho que ela mora num lugar frio já que ela tá com essa roupa.. foi isso

E: uhum entendi... e essa aqui? você num falou num sei se porque não tá vista ou se passou batido

P7: essa aí... eu fiquei me perguntando só por que que as letras tão saindo ou entrando... eu realmente não entendi não.. eu sei que é uma coisa que tá falando de glamour... de poder... de que você eh:: eh::... tem tipo um... magnetismo que você quando toma você fica se sentindo poderoso e tal aquela coisa... e eu eh:::..... eu achei bonita realmente eu só não entendi essas letras saindo

E: uhum entendi.. mas tudo bem ... ehm... agora vamo falar das composições multimodais só elas sem considerar esse texto instrucional ... dentro das composições multimodais... né só a composição com o texto dentro do enquadre dela ... ehm você acha que dentro dessas composições multimodais ... as imagens e o texto... ou seja essa imagem e esse texto essa imagem e esse texto certo? assim eles se complementam de alguma forma ... ou eles não se complementam eles apresentam coisas diferentes apresentam sentidos diferentes?

P7: eles se complementam ... sem dúvida e... e além de se complementarem facilita a compreensão imediata ... automaticamente quando você... / você quase que num precisa nem ler pra entender a mensagem ... porque a imagem já fala mais... você vê aí você já deduz e quando você lê aí sim você tem certeza de que é realmente aquilo que você tá pensando então... com certeza completa é importante a imagem junto com o texto

E: e aqui você acha que isso aconteceu também nessa outra atividade?

P7: aconteceu

E: e aqui também?

P7: também

E: certo tranquilo eh:: ... qual era o objetivo didático ... assim você conseguiu identificar o objetivo didático dessa atividade dessa composição aqui? eh:: o que eu chamo de objetivo didático era... a professora tinha um objetivo ao propor essa essa composição né ... essa atividade incluindo a tarefa... o era que ela tava tentando fazer / qual era o objetivo que você acha que ela tinha?

P7: eu acho que ela quis facilitar a compreensão da mensagem

E: qual era a mensagem?

P7: a mensagem... a mensagem que cada imagem transmite ... porque se ela colocasse só a imagem a gente até entenderia mas aí ia ficar uma coisa mais complexa ... e se ela colocasse só o texto ... a gente talvez não conseguisse eh:: ... dar vida e movimento a frase né (como) você lê e já vê a imagem ... aí você já associa uma coisa com a outra e aí já... o raciocínio já ... é mais rápido

E: ah entendi... aqui também você acha isso acontece?

P7: com certeza... a mesma coisa

E: certo... eh:: ... você acha que:: ... ah:: ... as composições multimodais dessa atividade aqui dessa aqui que tem várias imagens... né eh:: você acha que ela tem o mesmo papel... em relação ao objetivo que a professora tinha ... ou ela tem um papel diferente? Você disse que o objetivo era que você entendesse melhor né... que você entendesse melhor o conteúdo das imagens ou alguma outra coisa?

P7: a a parte gramatical ... que ela tá explicando né ... e aí ela quando vai dar exemplos mais claros pra facilitar a compreensão ela além da frase já coloca a imagem já para você:: ... para facilitar

E: entendi e Aqui ? o que é q você acha ?

P7: aqui... ()

E: por que que você acha que ela usou essas imagens aí ? essas composições multimodais aí

P7: aqui já é diferente desse né... que aqui é a parte que já tá imitando ... que é a paródia ... então ele usou o original de uma forma... distorcida e até engraçada mas ele passou... é como se ele tivesse (passando) a mensagem contrária a da original né oposta ... mostrando tipo... mostrando o lado ruim daquela coisa da original

E: então você acha que elas funcionam diferentes né? ()

P7: é funcionam (...) porque aqui é uma coisa mais gramatical ... pra você aprender mesmo... e aqui na minha opinião... apesar de também tá explicando o que é uma paródia (...) ao mesmo tempo que tá explicando isso ... tá passando uma mensagem que você pode levar pra sua vida ... porque lê isso e entende ... você automaticamente vai perceber que:: isso faz todo o sentido ... e aí cabe a você fazer o oposto disso ou não

E: uhum entendi ehm:: ... com relação ao texto instrucional a ESSE texto certo? não é esse que tá dentro da imagem não / com relação a esses textos instrucionais você acha que se eu retirasse essas composições né (...) deixasse só esse texto instrucional tirasse essas e deixasse só os textos instrucionais... você acha que a compreensão do texto instrucional ... certo ? ... seria a mesma ... seria pior... ou seria melhor? Se eu tirasse

P7: se for só a parte de explicar... porque aqui tá explicando e tá dando exemplo sem precisar da imagem ... então tá muito claro aqui sinceramente não precisaria das imagens ... dá pra entender perfeitamente

E: certo (...) então você conseguiria ler isso aqui sem as imagens sem nenhum problema e fazer a tarefa sem nenhum problema?

P7: conseguiria

E: já aqui você acha que se a gente retirasse essas imagens você acha que eh::...de alguma forma o sentido do texto instrucional ... seria melhorado piorado seria a mesma coisa? o::u o que que você acha?

P7: nesse caso aqui... nesse caso aqui sinceramente não daria não para entender não (...) a gente poderia até entender o conceito de::... de paródia né ... só com o texto ... mas aí ia ficar mais difícil porque geralmente a gente aprende melhor vendo o exemplo ... né e... o exemplo claro dessa paródia é... a imagem que tá mostrando o lado oposto ou o lado RUim da coisa (...) e ao

mesmo tempo você a original que é para você fazer o comparativo então é incrível a paródia eu gosto muito de paródia... porque sempre /as vezes é uma crítica e você nem percebe porque:: você acha ai que legal uma paródia mas você nem percebe o que tá por trás / se você for analisar mais profundo você percebe que tem coisa muito mais importante na paródia do que no próprio original

E: então você acha que essas composições multimodais eh::... com relação a tarefa elas / você acha que elas fizeram diferença elas ajudaram - - você me disse que aqui se tirasse as imagens não tinha problema né você acha que faria normalmente nessa dos verbos né ... dos verbos transitivos aqui você ... pelo o que eu pude entender faz diferença né - -[inclusive na resolução da tarefa você acha que sim? que você respondeu melhor a pergunta por causa das imagem?

P7: sim] foi foi isso mesmo

E: tá certo agora vamo pensar... no material didático do solar ... né nas disciplinas que você faz no solar ...eh:: de uma maneira geral tá ... você acha que não faz diferença... que você se beneficia ... ou que você se prejudica ... QUANdo o material lá do solar tem esse tipo de composição?

P7: não beneficia... beneficia muito importante porque torna o ambiente até mais agradável para você ver / cê vê as imagens aí tem os que o pessoal bota vídeo bota uma coisa animada... e distrai um pouco... DISTRAi mas ainda dentro do foco né ... fica uma coisa mais divertida ... fica mais colorido eu num não / se fosse só texto eu num ia gostar ... porque é muito bom ver coisas coloridas

E: ((risos)) tá ok então... pois muito obriga

Transcrição de Entrevista – Participante 8

E: entrevistador

P8: participante 8

E: antes de você ter visto... essas composições multimodais você já tinha visto elas antes?

P8: que eu lembre não

E: certo ... eh::vamo começar por essa primeira ... me descreva quais são as sensações impressões... sentimentos ... ou alguma coisa que se destacou e chamou a sua atenção nessas duas imagens

P8: na primeira foi o cansaço... pela garrafa estar destampada... ela tem um pouquinho de líquido ... sobre a mesa o chão ... não sei onde é que ela está não dá pra perceber bem ... e agente vê um descaso

E: certo... descaso né

P8: um descaso ... né um cansaço ... a gente vê que não é legal o aspecto né... a imagem em si

E: uhum

P8: na segunda não a gente já vê uma::... uma garrafa tampada ela já tá bem... o aspecto dela já é bem melhor ... ela num tá cansada ela é... o aspecto dela é como se fosse um.../ novo ... né

E: novo tá certo ... e essa segunda aqui / essa segunda composição tem alguma sensação algum sentimento alguma impressão ou alguma coisa que te chamou a atenção?

P8: nessa imagem um (1) eu fiquei sem saber ... se eu tava num colégio se tava numa sala se tava no escritório... fiquei perdida... na segunda na composição eu vejo ela na rua na frase vem dizendo que tá no jardim... na terceira eu num sei se a garota tá numa cozinha num sei se tá no restaurante ((risos)) num sei tá no... no colégio né...

E: tá de uniforme é isso?

P8: isso (...) na quarta agente vê assim um... uma paisagem bonita ... um cor tranquila tal ... e já na quinta é uma deserto ... que você olha para tudo tudo é branco ... aí a gente já sente assim

meu Deus pouco frio um negócio desse sem ninguém nem pa conversar pa correr paaquecer ((risos))

E: certo entendi... a sensação é essa né ... certo... você acha que dentro das composições multimodais / não to falando desses textos ao redor não só é o que tá aqui dentro ... você acha que dentro dessas composições multimodais (...) você acha que o texto e a imagem se completam de alguma forma... ou eles apresentam sentidos diferentes? ou eles contém informações diferentes

P8: na dois eu achei informações diferentes ... (na questão) eu vejo na rua e vem dizendo na garagem ... e::... nos outros não

E: nos outros cê acha que tá né

P8: que está de acordo ... que a gente dá para entender / facilita o entendimento

E: certo ... e aqui ? se acha que tem a mesma informação? assim são complementares ou você acha que eles estão apresentando informações eh completamente distintas?

P8: aqui já facilita / você vê a imagem e você já sabe que não vem uma coisa agradável e:: o que o texto lhe fala vai só confirmar (a informação)

E: e aqui também?

P8: se completam

E: certo (...) eh:: você acha que ... eh:: essas composições da atividade um ... você acha que elas desempenham o mesmo papel ... do que as composições da atividade dois? ou seja você acha que elas servem ao mesmo propósito? da professora que construiu a disciplina ou essa aqui é um pouco diferente ? ou é tudo igual? qual você acha que é a função dessas CMI's aqui ?

P8: se a função for esclarecer... ah::... essa daqui da vodka ela esclarece ... ela ajuda o entendimento ... já na questão dessa primeira aqui... ajudou e não ajudou ... algumas facilitaram ... né mas outras não por exemplo ... nessa imagem cinco que você num sabe se é uma floresta se é um parque né então o que vem escrito ele não ajudou

E: uhum entendi... já nessa aqui(...)

P8: já nessa daí não ... já propiciou já o entendimento ... você olhou a garrafa você já tem uma noção do que:: (...)

E: uhum ... então são diferentes

P8: são diferentes

E: certo... eh::... e com relação a esse texto aqui ... que é o que a gente chama de texto instrucional né... para que que você acha / qual a relação entre eles / qual o papel dessas imagens com relação a esse texto?

P8: tem uma ligação né ... primeiro vem com um esclarecimento e as imagens vem como se fosse pra aumentar eh o ... a fixar né ... um reforço né as imagens reforçam o que já vem dito no primeiro instante né ...[ele vem reforçar

E: nesse texto né]

P8: as vezes tem gente que lê mas não compreende já o visual já tem aquela compreensão eh::...mais rápida ... tem gente que já num gosta de ler já gosta de ver () que já tem um entendimento muito mais rápido né... então facilita assim é mais rápido para você poder responder as questões

E: entendi... e esse aqui? você acha que com relação a esse texto instrucional você acha que ela / que as imagens tem alguma função? com relação a esse texto que ela apresenta

P8: eu acredito assim... que o texto ele vem nos favorecer assim... se eu num tinha noção do que era uma paródia então ... ele esclareceu e depois eu tive a oportunidade de analisar ... então as figuras foi a oportunidade de analisar... e o texto o texto ele me ajudou a entender... eu entendi para posteriormente eu conseguir analisar

E: certo..ehm::... com relação ao texto instrucional você acredita / suponhamos que eu retirasse as composições certo? tanto as imagens quanto os textos a elas associados (...) você acha que a compreensão do texto instrucional ... ela seria a mesma... seria pior... ou seria melhor?

P8: eu acho necessário

E: retirar ou manter?

P8: manter eu acho necessário ... e com melhorias ((risos))

E: você acha que deve manter e ainda deve melhorar é? tá certo

P8: manter assim porque a ideia é muito boa (...) porque eu impliquei com essa mulher que ((as duas falam ao mesmo tempo não dá para ouvir)) na melhora nessa questão (mas) ela é necessária / uma rapidez muito maior no entendimento... e outra coisa afigura ela / a gente tem facilidade de perder a atenção e as figuras faz com que a elas segure a nossa atenção naquele (...) naquele texto

E: entendi eh:: ... você acha que... essas composições né... essas composições multimodais que elas ajudaram você ... eh:: atrapalharam ... ou não fizeram diferença com relação ao que você teve que fazer aqui ?

P8: ajudaram

E: como você acha que elas te ajudaram?

P8: ajudaram na questão assim... porque:: se você tava em dúvida quando você olhou para figura você teve a certeza ... então alguma coisa que você estava em dúvida ... aí assim essa clareza essa nitidez ele trouxe na figura... para você ter a certeza e continuar fazendo

E: agora vamo falar do material do curso de maneira geral ... você acha que ... não faz diferença... que você se beneficia ... que você se prejudica quando aparece no material didático / quando apresenta essas composições multimodais dentro do material?

P8: eu acho que essa pergunta num tem nem cabimento ... porque:: ... é essencial você:: ter as figuras ... principalmente na língua inglesa (...) um verbo uma ação ... você tá vendo um... ouvindo um áudio ... se tem uma figura você já sabe ... você tá ouvindo... mas tem dificuldade naquele áudio mas tem aquela figura ... então diante daquela figura você já tem uma noção ... mesmo que você fique em duvida mas olhou a figura aí você já tem como ter a certeza do que você tá ouvindo o se entendimento está correto

E: então nessa caso aí você se beneficia...

P8: sim

E: você se beneficia especialmente em quê? Em que tipo de disciplina você acha que (...)

P8: na literatura

E: Por que?

P8: Porque assim quando a gente está estudando literatura às vezes você tem um conto que você não tem o entendimento de alguma coisa até da cultura e quando tem aquelas imagens é já remete àquela determinada época ano isso se torna muito mais fácil então você já sabe que nessa época é... você vê uns escravos então você já remete àquilo ali e facilita o entendimento... daquele conto... o entendimento daquela história e:: configura assim... um... como é que eu vou dizer? Facilita de todas as formas

E: uhn... entendi

Transcrição de Entrevista – Participante 9

E: entrevistador

P9: participante 9

E: antes de você ver essas composições multimodais você já tinha visto elas em algum lugar ?

P9: não

E: você pode me descrever sensações...impressões sentimentos... ou alguma coisa que te chamou ao você observar essas imagens?

P9: eu achei muito interessante que um é o complemento do outro.... e se torna até mais fácil pela imagem de você identificar pelo texto

E: uhum.. certo e aqui?

P9: ah essa daqui (atividade 2) foi... crucial(...) só pela imagem / essa daqui é o tipo de figura que só por ela mesmo você consegue:... ter uma noção do texto sem precisar lê-lo né

E: uhum certo... eh você acha que dentro das composições multimodais... ou seja a imagem e o texto associado a elas dentro do quadrante... você acha que elas eh::... se complementam ou seja que o texto e a imagem se complementam... ou você acha que elas apresentam informações diferentes?

P9: se complementam(...) algumas sim / essa daqui já tem... é essa daqui o texto também é... se complementam sim

E: e aqui? todas? o que que você acha?

P9: eu achei diferente essa... a quarta né

E: você acha que o texto e a imagem não se complementam?

P9: sim

E: sim? ... () é a que você menos conseguiu associar o texto à imagem é isso?

P9: sim

E: ah... entendi... qual você acha que era... o objetivo didático dessa tarefa? eh assim o que eu chamo de objetivo didático... eh a professora tava tentando ensinar alguma coisa né... - - que essa é uma disciplina né do seu curso - - você acha que a professora ensinar alguma coisa ... qual era esse objetivo o que é que ela tava tentando ensinar o que era que ela tava tentando fazer... o que ela lhe pedia para fazer

P9: o que eu vejo... o objetivo dessa atividade... foi tentar trabalhar o que tá escrito em cima de imagens ... tentar facilitar associação do que tá sendo visto com o que tá sendo lido

E: e o que está sendo ensinado? eh::... tem alguma coisa sendo ensina aí?

P9: o conteúdo ? os verbos

E: que tipo de verbos?

P9: os verbos transitivos intransitivos

E: uhum ... e aí ela utilizou as imagens foi isso?

P9: sim

E: certo... e aqui? qual você acha que era o objetivo da professora? o objetivo didático aqui?

P9: aqui é trabalhar a paródia né

E: certo... entendi ... ehm:: ... você acredita que... as composições multimodais... dessa atividade aqui que tem essas cinco pequenininhas... e as composições multimodais aqui elas estão sendo usadas da mesma forma com a mesma função... desempenhando o mesmo papel?

P9: sim

E: qual o papel delas aqui? que que você acha?

P9: [eu fico em dúvida...

E: fale o que você pensar num tem problema não... diga]

P9: ambas... essa daqui se bem que também é um apoio... um apoio ao que tá sendo disso... aqui para mim também

E: uhum... certo num tem certo e errado aqui não eh eh.... diga o que você pensar

P9: acho que elas servem de apoio ao que tá sendo dito

E: você acha que:: com relação ao texto instrucional... que é esse texto aqui... né que tá fora do enquadramento... com relação a esse texto instrucional... ehm::... você acha que elas desempenham... qual é a função que elas desempenham em relação a esse texto instrucional?

P9: qual a função que as imagens desempenham?

E: sim... qual a função que as composições desempenham com relação a esse texto instrucional... qual o papel delas aí nesse texto

P9: eu não to entendendo... qual o papel da instrucional com as imagens?

E: não ... o contrário qual o papel dessas composições em relação a esse texto instrucional ... tu acha que elas desempenham alguma função em relação a esse texto ou não?

P9: eu creio que sim... elas meio que exemplificam... o que tá sendo escrito

E: e aqui ? você acha que elas também exemplificam ...[cê que elas fazem alguma outra coisa além de exemplificar?

P9: também] ... no caso da paródia... elas mostram a comparação da realidade pra criação... então creio que sim

E: certo... ehm::... com relação ao texto instrucional... você acha que se eu retirasse... essas composições... você acha que a compreensão do texto seria a mesma... seria pior... ou seria melhor?

P9: acho que seria pior

E: cê acha seria pior? ... de que forma assim? ... que tipo de dificuldade / que que cê acha que dificultaria assim... se tirasse as composições multimodais daí?

P9: pelo caso do inglês... nem sempre você vai conseguir traduzir ao pé da letra o que tá sendo escrito ... e as imagens facilitam demais nesse sentido ... né muitas vezes você não entende AO pé da letra... [mas você vai ver uma figura um imagem e você consegue ter uma ideia geral do que se trata

E: certo... e nessa?

P9: então eu creio que facilitaria demais]... nessa daqui também ... até sem o texto você já identificaria do que se trata... então eu creio... a imagem ela é crucial para o aprendizado

E: certo... ehm::... vamo pensar agora só em termos de tarefa ... essa tarefa aqui que você fez né... de identificar... no texto os verbos... e essa aqui que você fez de ehm::... descrever né.. com suas palavras o que é uma paródia.... ehm::... você acha que na re-a-li-za-ção da tarefa para realizar a tarefa... você acha que elas te ajudaram... elas não fizeram diferença... ou elas te atrapalharam?

P9: as figuras?

E: sim

P9: ajudaram demais

E: em ambas as tarefas?

P9: em ambas as tarefas

E: ehm::... agora vou te fazer uma pergunta final... você acha / vamo pensar de uma maneira geral no ambiente do solar... lá onde você / onde estão hospedadas as disciplinas ... você acha que... não faz diferença... que você se beneficia de alguma forma... ou que você se prejudica quando esse material tem desse composição multimodal?

P9: beneficia.. muito

E: beneficia? por que?

P9: justamente pelo o que eu falei... pela associação ... principalmente pra os iniciantes... que não tem uma prática... de um tradução ao pé da letra e tal ... então vai ser nessas imagens que ele vai ter uma aprendizado maior

E: e você acha que a medida que você vai... digamos assim que você vai aprendendo... você acha que você precisa me::nos dessas imagens... ou essas composições

P9: () a medida do aprendizado vai sendo mais fácil... aprender por textos... mas sempre com essas imagens vai facilitar mais

E:entendi... certo... pois era só isso... obrigada

Transcrição de Entrevista – Participante 10

E: entrevistador

P10: participante 10

E: antes de você vir essas composições multimodais agora... você já tinha visto elas antes?

P10: sim

E: sim? onde é que você tinha visto?

P10: no material... da ufc virtual

E: uhum... você já tinha visto então... você lembra delas?

P10: lembro

E: certo (...) você pode me descrever as suas impressões ... as suas sensações ou sentimentos... OU mesmo algo que lhe chamou a atenção quando você viu essas imagens?

P10: uhm::... sem fazer... referência ainda ao texto... ou ?

E: é... sem fazer referência a esse texto... só esse textozinho (...) na composição multimodal... a composição multimodal

P10: certo ... essa primeira aqui que tem o homem... o texto embaixo dizendo que ele envia muitos e-mails... a imagem em si não indica que ele... eh:: envia e-mails... mas ele está... trabalhando dizendo assim né... na segunda... ah::... a moça já/ a própria imagem já... mostra certo cuidado dela com... vamos dizer o jardim dela né... porque:: a imagem pressupões que ela está... fazendo a limpeza visto que ela leva u::m... recipiente... tá... a gente (subentende) que ela tá levando a sujeira... por tanto ela é cuidadosa com seu jardim.... na segunda já a expressão facial... é que vai mostrar que ela gosta de sushi né... já nas outras... nas... paisagens vamos dizer assim né... as paisagens elas apenas demonstra::m... uma espécie de tranquilidade... de de que você fica maravilhado ao... ao olhar e perceber né

E: essas são as sensações né... e essa aqui? com relação a essa... teve alguma sensação algum sentimento...alguma coisa que chamou sua atençã::o mais?

P10: na verdade eu só fui entender... o significado dessa primeira imagem... quando eu olhei a segunda (...) porque eu fiz a comparação né... eu tinha apenas... focado na... no significado da imagem... tá... nã::o tinha ligado muito para o texto... ao passo que quando eu comparei com a outra imagem... aí eu entendi a menSAgem que o primeiro texto... a primeira imagem queria passar... e a segunda né... na verdade a primeira imagem é uma crítica... em relação a segunda

E: uhum... entendi... interessante... Você acha que nessa composição multimodal... nessa daqui da vodka... você acha que o texto que está acompanhando ela... e a imagem... você acha que eles são complementa::res... ou e::les... não se complementam de alguma forma... eles eh:: expressão sentidos diferentes? o que é que você acha?

P10: não... eles são complementares... o:: / a imagem ela traz o significado e o texto... ele reforça... complementa... ()

E: em ambas?

P10: em ambas

E: ce::rto... vamos pra essas... você acha que as imagens... e os texto eles são complementares... ou existe uma que o texto fala uma co::isa... e a imagem fala o oposto... ou informações diferenciadas?

P10: eh::... vamos dizer assim... parte a parte... como eu disse anteriormente... o homem que... eh::... a imagem demonstra que eles está em frente a um computador... a gente só sabe que ele envia email porque o texto DÁ essa informação... então o texto aí ele é complementar... na segunda imagem... o texto nã::o faz tanto complemento assim... ele não é tão... necessário né... a gente já vê aí que a mulher tem/ ah::: demonstra um certo cuidado... com o ambiente... mesmo que... sem o texto eu não saberia que ambiente seria... no caso da menina... eh:: também... eh::... seria::... demonstraria que ela gosta dessa comida

E: então no caso... você tá me dizendo que nessas duas eles não se completam... e nesse eles se completam? ou não?

P10: não... a primeira... completa... na primeira ele completa... já na segunda(...)

E: o que eu quero/ vamo ver se eu to entendendo o que você chama... de completar... é que na ima::gem... tem uma co::isa... no texto tem o::utra? é isso?

P10: isso isso

E: aí complementa o outro e você entende?

P10: isto mesmo

E: entendi... e aqui a mesma coisa é isso?

P10: é é

E: e aqui?

P10: já nã::o seria tão necessário né

E: aham... aham

P10: o texto... eu entenderia só olhando para o texto de que a menina... se num gosta... mas como sushi né... quem come gosta ((risos))

E: e aqui?

P10: nessas outras demonstra::... a beleza né... pode ser diversão

E: sim... mas você acha que elas complementam a imagem... ou que elas... um diz uma coisa e o outro diz outra?

P10: não... se completam também

E: você acha que o que tá dito nessas imagens... também tá dito no texto... ou não?

P10: sim

E: e nessas duas também... que você destacou? que o mesmo conteúdo da imagem é o mesmo conteúdo do texto... ou não?

P10: porque... quando eu leio... isso aqui... que eu olho pra imagem... O TExto ele direciona...

E: lhe direciona... mas não diz a mesma coisa?

P10: não diz a mesma coisa

E: certo... entendi... e aqui nessa aqui? você acha que::... o que está na imagem e o que está no texto... da composição... você acha que eles são complementares... ou eles apresentam informações diversas?... complementares que eu quero dizer é... apresendam um sentido diferente em cada um ou eles dizem a mesma coisa?

P10: eu acho que dizem a mesma coisa

E: eles dizem a mesma coisa né... certo... e aqui também?

P10: também

E: então... você acredita que o que está expresso na imagem está expresso no texto?

P10: e aqui ainda é reforçado... por essa... pelo::/ a gente fala em atração... e:: essas letrinhas aqui meio que estão sendo... atraídas... pelo líquido

E: certo... eh::... você acha que nessa atividade aqui as composições desempenham.../ quando você fez a atividade... você fez uma atividadezinha aqui num foi... qual o objetivo didático?... o que que a professora tá tentando ensinar aqui?

P10: o objetivo eh::... você eh diferenciar ou classificar... REconhecer verbos transitivos e intransitivos... na segunda atividade... ela tenta::... dizer o que é... o significado da paródia... e a partir daí ... das imagens que você fixa(...)

E: você acha que as imagens... elas desempenham o mesmo papel... aqui e aqui? elas tem a mesma função didática? assim... o professor usou com o mesmo intuito? ou não?

P10: na primeira... na questão dos verbos transitivos... eh:: foi pra ilustrar... vamos dizer assim... é pra ilustrar... e tornar uma coisa mais amena... com mais significado...

E: entendi

P10: porque... a questão dos verbos transitivos diretos e indiretos... poderia ser feito só... com texto

E: só com esse texto... por exemplo... só com o texto instrucional

P10: é isso... as imagens vieram pra ilustrar... pra reforçar e pra dar significado né... a função

E: entendi... e nessa aqui? o que que você acha? qual a função dessa imagem quando a professora teve a intenção? que que você acha? qual a função que essa imagem tá desempenhando nessa composição aqui? junto com o texto instrucional

P10: aí a função é... designar quais seriam os efeitos... do líquido... no no organismo da pessoa... mas também fazer essa... uma sátira... UMA CRÍTICA ao consumo... isso evidentemente me baseando... também na outra né...

E: sim... as duas né... eu to perguntando é com relação as duas mesmo né... certo... então... você diria que... os objetivos seriam diferentes/ não os objetivos perdão... que as funções seriam diferentes... aqui você disse que ilustrar... e aqui não só ilustrar... é isso ou não?

P10: é

E: além de ilustrar... cê acha que ela faz mais o que?

P10: ela... DÁ significado à mensagem

E: certo... entendi.. ehm::... com relação ao texto instrucional... eh:: você acha que se eu retirasse a composições multimodais... eu deixasse só o texto instrucional... você a acha que a compreensão do texto instrucional seria a mesma... seria pior... ou seria melhor?

P10: seria pior

E: por que cê acha que seria pior?

P10: com certeza... elas aí... tanto ilustram... quanto... passam uma mensagem ... mas também ajudam na compreensão né

E: na compreensão do texto instrucional é isso? entendi...

P10: além de... eh::... dar uma amenização no texto... no assunto digamos assim... não ficar só textos textos e textos... há uma quebra uma::... mesclagem de texto... imagem...

E: e... você acha isso positivo... o que torna isso positivo pra você?

P10: porque torna menos... monótono né... eh::... pra quem estuda virtualmente... muita leitura numa tela... cansa... rapidamente... aí a imagem ela tem essa função de... atenuar ()

E: certo... elas te ajudaram a fazer essa tarefa... que foi proposta... ou você acha que se você tivesse só o texto verbal você teria feito a tarefa do mesmo jeito?

P10: me ajudaram bastante né ()

E: eh::... você meio que já respondeu mas eu queria REouvir a tua opinião... você disse que dá essa amenizada então... vamo pensar no material como um todo... no solar () quando você pensa nessas composições multimodais... você acha que no ambiente de estudo... que você

conhece né... o solar... você acha que não faz diferença... que você se beneficia ou que você se prejudica... quando esse tipo de figura é (inserido) lá?

P10: () num me prejudico de maneira nenhuma ()

E: mesmo quando acontece assim de num

P10: sim... até pra::... você próprio eh::... conjecturar... pra fazer sua... vamo dizer assim uma avaliação... até diferente (de quem) produziu o material...

E: certo... entendi... obrigada!

Transcrição de Entrevista – Participante 11

E: entrevistador

P11: participante 11

E: eh::... quando tu viu essas composições multimodais né... nessa atividade tu já tinha conhecia elas já tinha visto elas... ou não?

P11: não

E: foi a primeira vez né

P11: na realidade eu não sou uma aluna muito visual assim... vou muito mais pelo texto do que pela imagem

E: uhum... certo(...) você pode me descrever alguma sensação impressão... alguma coisa que chamou a atenção? quando tu viu essa composição multimodal... aí eu quero tu leve em consideração a imagem e o texto ... a composição multimodal... teve alguma coisa que te chamou a atenção... alguma sensação que você teve?

P11: não... quando eu vi eu lembrei da propaganda do cigarro...né... que também o cigarro causa impotência... tem um cigarrozinho virado assim... eu também fiz essa associação com a imagem do cigarro... aqueles anúncios né

E: interessante... e aqui?... teve alguma coisa que te chamou a atenção ou alguma impressão que você teve... algum sentimento que causou ?

P11: não / porque quando eu vi essa imagem/uma imagem bonita né apesar de ser bebida...mas a imagem bonita... diferentemente do outro... que eu me detia muito nas frases... nessa aqui eu... primeiro eu olhei as figuras depois que eu olhei pra::... pro texto... essas aqui eu olhei primeiro pro texto.

E: você sabe por que? assim... cê tem alguma pista de por que que você leu diferente?

P11: não... eu até fiquei surpresa assim... que primeiro eu olhei pra imagem... num sei se é porque a imagem é grande né... que como eu falei eu num sou aquela que aprende por... por imagens muito visual... num sou... né... mas nessa (aqui) eu olhei primeiro pra imagem pra depois olhar pro texto

E: uhum...uhum... eh::... você acha que dentro das composições multimodais... você acha que dentro dessas cinco composições multimodais... levando em consideração a imagem e o texto... você acha que o texto diz a mesma coisa que a imagem... o::u o texto diz uma coisa diferente?

P11: elas tão conectadas... menos a imagem dois

E: certo... pois me explica

P11: porque:: (Zoy) limpa o jardim... todos os dias... aqui não tá parecendo que ela tá limpando o jardim... tá parecendo que ela tá levando o lixo...atravessando a rua... primeiro que aqui num parece um jardim né...parece assim... a rua (...) como se ela tivesse tirando o lixo de casa... e levando pro carro levar não tá parecendo que ela tá limpando o jardim

E: entendi... entendi demais... então você acha que essas imagens elas dizem mais ou menos o mesmo conteúdo é isso?

P11: é... eu até comentei lá disse assim... será que ele tá mesmo no email? Ele pode tá fazendo outra coisa... mas por que que eu associei que ele tava:... eh:: enviando muitos emails... por que ele tá de terno... gravata... então supõe que ele tá no escritório né... tá trabalhando... então ele tá enviando muitos emails

E: entendi... eh... e aqui?... você acha que eh a mesma coisa que está na imagem está no texto... ou não... você acha que eles (tem assim) outra proposta?

P11: tá... tá conectado

E: e aqui? o que que você achou?

P11: também

E: você acha que eles se completam de alguma forma... ou não?

P11: as duas iMAgens se completam?

E: [não... se as duas imagens e o texto se completam ?

P11: se completam]

E: e aqui? você acha que eles se completam?

P11: se completam... menos na dois

E: menos na dois né... tá certo

P11: aqui ela gosta né... tá com cara de feliz... aqui é água fresca né

E: uhum uhum... entendi... eh::... vamos falar sobre a tarefa... você teve que fazer uma tarefinha num foi? ... teve que fazer essa tarefa depois de observar as imagens e os textos... você teve que fazer uma atividade no final... eh:: qual você acha que é o objetivo didático eh::... dessa aqui... o objetivo didático... (assim) ela tem um objetivo de ensino... o que que ela tá querendo lhe ensinar... o que que você acha?

P11: aqui... é a questão dos verbos... transitivos e intransitivos né... assim como eu falei... eu fui buscar mesmo entendimento no texto... não na imagem... agora eu achei assim... as vezes a minha resposta tá muito parecida com a anterior... que eu achei

E: [que você achou parecida é o que você achou

P11: repetitivo

E: o que você percebe né

P11: porque na realidade assim... eu não li tudo pra poder responder... eu fui lendo fui respondendo

E: utilizou estratégia né

P11: ficou muito parecido]

E: não... tudo bem....

P11: questão de cenário... quando ele fala do cenário... será que o local? ou é os elementos... todos os elementos que aparece... quanto a isso eu fiquei em dúvida... aí eu já fui mais pra questão do ambiente... aqui ... (aí diz aqui) cenário... então provavelmente tá no escritório

E: [não mas era isso mesmo... o ambiente que você percebe

P11: pois é fui ver essa questão do ambiente]

E: e qual era a tarefa que você tinha que fazer aqui nessa da vodka... você lembra?

P11: e::ra sobre a paródia(...) que é tipo uma imitação né... (tem a finalidade) de ridicularizar... e ridiculariza mesmo né

E: ((risos)) pelo o que você tá me dizendo... atingiu o objetivo

P11: outra coisa que eu percebi... que aqui ela tá toda preta... e aqui ela já tá colorida... ou seja deu vida a imagem né

E: uhum... eh::... você acha que aqui... nessa atividade... né... que tem essas cinco composições multimodais... você acha que ela::s... tem o mesmo papel... que elas desempenham um papel

com relação aos objetivos da tarefa... ou seja você acha que essas composições multimodais elas tem o mesmo papel... com relação a tarefa ou seja se elas desempenham um mesmo papel com relação

P11: a explicação? Sim

E: e essa aqui? você acha que ela tem a mesma função assim.. eh::... são usadas da mesma forma? ou não?

P11: as duas imagens?

E: não... eu quero que você pense nessas... com relação a essas

P11: AH

E: vou refazer por que acho que não tô me fazendo entender bem... você acha que as composições dessa atividade um... em relação a tarefa né... elas tem a mesma função / elas desempenham a mesma função que essas composições em relação a essa tarefa ou não?

P11: sim

E: qual função é essa?

P11: eu acho... a finalidade exatamente/ (era) a finalidade né

E: certo... qual era finalidade?

P11: aqui sobre os verbos intransitivos e transitivos... aqui pra explica:r ... eh:: o significado do termo paródia

E: certo... entendi... você acha que se eu retirasse essas composições multimodais... vamo dizer que eu tirasse essas e deixasse só o texto instrucional... tá... você acha que a compreensão do texto instrucional... desse texto aqui que acompanha fora... da imagem... você acha que essa compreensão seria a mesma... se eu retirasse todas as imagens e os textos agregados a ela... a composição toda certo? (...) você acha que a sua compreensão desse texto instrucional... ela seria a mesma... seria pior ou você acha que seria melhor?

P11: se tirar tudo... aí seria... pior né ((risos))

E: cê acha que seria pior? por que seria pior? (...) em ambas seria pior?

P11: é... se tirasse tudo... tanto o texto quanto a imagem seria...

E: [o texto que você diz é o texto da imagem certo?

P11: é

E: da composição né]

P11: agora assim... nessa primeira atividade... sem a imagem eu poderia ter feito... que eu observei/ não sei se é também pelo fato de ser curta né... as frase as sentenças ... eu não liguei muito pra imagem... (né) sem a imagem daria pra fazer... aqui... eu de imediato associei a imagem... como eu falei olhei primeiro pra imagem... não sei se é porque... por conta da imagem que é maior... né... depois foi que eu olhei pro texto... então eu não conseguiria fazer

E: [cê acha que pioraria

P11: ASSIM... conseguiria fazer... ma::s... a imagem esclareceu muito... a compreensão do texto... também o texto é... esse texto aqui é maior né também... não sei se por conta disso

E: uhum... a letra eles tem o mesmo tamanho... você diz a a... o quão longo ele é né

P11: isso

E: entendi

P11: por ser mais longo né... e também por eu ter feito esse por último... não sei se também... tava cansada

E: podia ser

P11: é tanto que eu li o texto duas vezes...

E: [mas aí você acha que aqui... se tirasse as imagens o prejuízo seria maior

P11: é... exatamente] esse aqui as sentenças eram mais curtas... de imediato eu prestei mais atenção nas sentenças do texto... né... e fi::z sem problemas... aqui... a imagem me ajudou muito
 E: nesse da vodka né... certo... entendi... eh:: você acha... vamo pensar no... no... no solar... - - tá é a última pergunta - -... lá no solar... tem esse tipo de composição multimodal... (isso aqui) foi tirado de lá... do jeito que tá lá... só botado no papel... com esse tamanho com essas cores... exatamente como tá lá... você acha... que... ehm::... que você se beneficia... quando no solar você tem essas composições... multimodais... que não faz diferença ou você acha que::... que seria pior... ou seja... não faz diferença beneficia ou prejudica?

P11: [seria pior

E: se tiver essas composições]

P11: não... acho que beneficia... assim... mesmo o aluno ele não sendo visual... quando é só texto ele cansa mais... ele cansa muito... quando é muita informação ele cansa... então a imagem ele serve pra você compreender melhor ... e até mesmo pra você não se cansar muito... em relação ao texto...

E:entendi

P11: outro dia mesmo::... eu tava lendo uma disciplina no solar... tinha lá alguns teóricos... Vigotisky e tal... eu clicava pra ver a imagem que eu num conhecia... não tinha imagem... mas tinha link pra você clicar pra ver a foto

E: ah::... entendi... então tinha o texto... tinha um hiperlink (e a) foto da pessoa é isso?

P11: isso... exatamente... aí no caso dá pra ver

E: você acha que isso lhe ajudava a fazer

P11: é... eu acho que curiosidade né também... até mesmo... o que eu vou falar não tenha tanta importância assim...

E: fale o que você quiser... o importante... eu quero é lhe ouvir

P11: outro dia mesmo tava... eh::... fui lá no teatro José de Alencar... e tinha::... ah meu deus... como é que é o nome dele... o que compôs o guarani... a canção do guarani

E: a canção?

P11: é... o guarani

E: a composição eu num

P11: pois é... ele era muito parecido com o aquele Albert Aisten

E: ((risos)) ah sim sim... tá certo

P11: aí o guia lá ... pra brincar com o pessoal... ele falou ah gente o Albert Aisten o pai do teatro e tal... aí quando eu olhei... pensei a foto aí eu falei não não é... aí eu falei o nome que agora me fugiu a memória né... a::í ah parabéns porque eu engano todo mundo... né... ((risos)) mas é porque eu tenho a curiosidade né... quando eu leio eu clico

E: você tinha visto no solar essa imagem que você falou?

P11: não... não vi... outro lugar... outro material

E: você tinha visto em outro lugar ... em outro contexto né

P11: foi exatamente... eu lendo sobre música... gosto muito de música... aí eu clico vejo as imagens

E: do mesmo jeito que você faz no solar

P11: exatamente

E: quando você tem oportunidade você clica e vê as imagens né... mesma que ela esteja só ilustrando no caso

P11: é

E: pra ver o rosto do Vigotsky a cara dele né

P11: uhum

E: certo... entendi... obrigada demais

P11: espero que eu tenha ajudado

E: ajudou muito...

Transcrição de Entrevista – Participante 12

E: entrevistador

P12: participante 12

E: eh:: antes de você vir essas composições multimodais né... essas cinco nessa primeira e essas duas da vodka ... você já as conhecia já as tinha visto antes ou não?

P12: só aquela da absoluta aquela da propaganda

E: certo você viu onde?

P12: ah::... em supermercado... acho que eu devo ter visto na televisão também

E: ah:: na campanha... na campanha publicitária

P12: é

E: certo... essas aqui você não viu nenhuma

P12: não

E: certo (...) eu queria que você descrevesse... para mim alguma sensação impressão sentimento ou... alguma coisa que lhe chamou a atenção ao observar as composições

P12: todas?

E: é... ou de cada uma né... se você tiver::r impressões diferentes sobre elas... você pode falar de uma por uma não tem problema

P12: uhum... eh eu tenho impressões assim... pelo entendimento né... como a gente tava tentando entender imagem... então assim essa passa uma impressão de trabalho né... como se ele tivesse trabalhando... pode ser em casa pode ser no trabalho num identifica muito bem... mas ele... provavelmente tá trabalhando... eh::... já essa dá um impressão que ela tá/taria colocando o lixo pra recolher... no caso estaria deixando em algum ponto estratégico... onde o carro passa pra recolher... eh::... nessa... é felicidade mesmo da moça... por tá comendo... sushi... acho que é... de tradição ela gosta muito... nessas duas aqui... eh::... me dá impressão mais assim de co::mo... digamos assim de como ... essa aqui... como se fosse um visitante né... a passeio e essa aqui mais... me lembrou muito aquelas coisa de alpinismo... aquele pessoal que vai pros montes onde eh passa muito por neve

E: uhum... eh e essa aqui?

P12: aí Essa... considerando só imagem... sem o... texto nessa aqui me passou a impressão de... eh::... seria mais ou menos assim onde eh::... como é que eu posso dizer::r... digamos assim destruição da vida/ como se você tivesse destruindo a partir do momento que você consome:: hum... quantidade alta né... digamos assim... a partir do momento que você fica::... vamo dizer::r... alcoólatra né... então seria como se você tivesse / passa a impressão como se a garrafa fosse a sua imagem que tá sendo deteriorada vamos dizer assim... nessa NÉ

E: e na outra?

P12: nessa aqui não... nessa aqui já... sem o texto considerando só a imagem da garrafa... ela já dá um... uma impressão mais assim mesmo de::... chamar para experimentar

E: e quando você leva em consideração ao texto... essa impressão é a mesma?

P12: quando leva em consideração ao texto... fica muito... explicito aqui eh que tá falando sobre impotência nessa... né o que não deixa de tá degradando a vida... com certeza... essa aqui não... essa aqui já enfatiza justamente o que a gente imagina... que seria a garrafa de bebida e tal... pra/dizendo que é uma propaganda... chamando mesmo para experimentar né

E: então você acha que... esse texto e essa imagem se completam(...)

P12: se completam

E: e essa aqui?

P12: também

E: e nessa composição... que você falou né... você acha que o texto e a imagem são complementares... ou você acha que não... que um vai pra um lado e o outro vai pro outro? que que você acha?

P12: olha... assim no geral to::das... estão completando... mas essa daqui me chamou atenção ... porque a imagem não parece tanto assim com o que tá escrito no texto... que é “ela limpa os jardins todos os dias”... parece mais ela está justamente deixando o lixo em algum local estratégico né... pra::: ser colhido... não aparenta como se ela estivesse limpando o jardim... vamos dizer da casa... ou da praça alguma coisa assim... fora essa todas as outras estão de acordo.

E: certo... você fez uma atividade em cada uma num foi? (...) o que você acha que era o objetivo didático... quando lhe apresentaram essa essa-- considerando o texto instrucional e as composições multimodais -- tudo... qual era o objetivo didático ?

P12: nessa aqui ficou muito claro que seria identificar os... os verbos né transitivo e intransitivo... eh... todas estão bem claras... a imagem se identificando com texto e identificando aqui os verbos

E: e com o texto... instrucional também?

P12: sim

E: certo

P12: nessa aqui vai no meio do caminho... porque:: é como eu falei... eh... essa imagem com esse texto ela passa um entendimento... e essa aqui passa outro... só que essa foi construída em cima de uma propaganda que é m::uito conhecida... então seria uma forma de abranger... mais pessoas dentro do público alvo... que eles querem atingir com essa imagem né... então... eh:: como é que se diz... explica muito bem o que é uma paródia... seria ah:: ... trabalhar em cima de um texto uma propaganda uma música conhecida... utilizando esse meio pra atingir aquele público e passar uma informação... que talvez eles eh::... saibam e estejam esquecendo ou talvez não saibam

E: você acredita que nessa::...nessa composição aqui... nessa atividade que tem essas cinco composições multimodais... você acredita que elas desempenham o mesmo papel que essas duas composições desempenham... eh:::... acha que elas têm a mesma função dentro da atividade?

P12: mais ou menos... é porque assim... essas daqui... essas imagens eu acho que elas enfatizam muito o texto... né... então elas vão muito de acordo com o que tá escrito em cada uma... nessa aqui elas vão praticamente ... eh:::... serve como exemplo do que é uma paródia né... então assim tem a imagem original pra você conhecer... caso se num conheça né ... e:: a paródia construída em cima da imagem original ... então ou seja é mais pra identificar eh:::... levando em consideração isso seria mais ou menos a mesma coisa ... essa identifica o que é uma paródia né... essas duas né... uma original de uma paródia... e essa identifica também... mas identifica o::s ... verbos que estão contidos no texto né... então (ênfatisa) ali o que o texto tá trabalhando

E: certo... e:::... com relação ao:::... você acha que elas desempenham o mesmo papel com relação ao texto instrucional... porque... elas se relacionam/ você acha que elas se relacionam da mesma forma?

P12 : com o texto instrucional? acho que sim

E: certo

P12: porque é com eu falei... essas ajudam a gente a identificar... como é que se diz... no texto... e não ficar só preso... / porque quando agente lê o nosso subconsciente automaticamente imagina a imagem né... passam imagens que faz a gente lembrar... o texto... então eh::... quando a gente vê a imagem... fica mais fácil de identificar... trabalha melhor vamos dizer assim... dá uma clareada... não fica tão difícil de identificar... eh::... o que não quer dizer que sem as imagens também não conseguíamos... mas as imagens ajudam(...) a... a identificar... quando você lê o texto... você vai no subconsciente procurar as imagens e quando você já tem a imagem aqui não... ela já ajuda você trabalhar mais focado... nessa daqui como eu expliquei... ela ajuda muito a diferenciar... ou seja se você não conhece o original e vê só a paródia... ou se você não conhece a paródia e vê só o original... ela vai passar só aquela imagem... mas quando você vê as duas você identifica o que é uma e o que é outra né... e você vê que a construção da paródia é feita justamente em cima... de um material que tem um público alvo... e como ela tem o objetivo de atingir também esse público... ela é feita justamente com esse material

E: e com relação ao texto instrucional... eh::... você acha que elas funcionam da mesma forma com relação ao texto instrucional?

P12: as imagens?

E: as composições multimodais né no caso... vou refazer pra ver se eu consigo me expressar melhor...eh::...você acha que se eu retirasse essas composições daqui... e retirasse essa da vodka e essa daqui também.. e você ficasse só com texto instrucional... você acha que... a sua compreensão do texto instrucional... e a sua feitura das tarefas... você acha que seria a mesma... seria melhor... se eu retirasse o::u... seria pior?

P12: eh:: assim pra mim elas funcionam do mesmo jeito ... agora assim... o que que eu acho... sem as imagens eu poderia atingir... digamos assim a mesma resposta... o mesmo conhecimento e tudo PORém... como eu falei inconscientemente a gente trabalha / a partir do momento que a gente tá lendo... a gente vai eh::... montando vamos dizer assim imagens do que a gente tá lendo... então eu acho que ficaria um pouco mais dificultoso... sabe?

E: em ambas as tarefas?

P12: em todas duas... principalmente nessa... porque essa serve como exemplo

E: principalmente na da vodka?

P12: porque o... essas servem como exemplo né... o que é o original e o que é uma paródia... então eu iria ter que buscar no meu conhecimento algum exemplo pra eu levar em consideração... e assimilar com o texto né... então ficaria um pouco mais difícil de chegar

E: então você acha que desempenho poderia não ser tão...

P12: é poderia não ser...O::u poderia até chegar... mas vamos dizer assim seria uma caminho mais difícil

E: [ah:: entendi... você poderia até chegar mas você teria que sofrer um pouco mais

P12: exatamente... sofreria um pouco mais] e aqui não... ajuda muito né... elas ajudam muito a memorizar o que o texto tá dizendo... o que o texto tá pedindo aqui... para você fazer a atividade lá

E: então você acha que faz diferença... vamo pensar no material do solar(...) tu acha que... de uma maneira geral... você não faz diferença... que você acha que conseguiria ter seu desempenho igual... que você se beneficia ... ou que você se prejudica... quando LÁ no solar né a gente tem... porque foram retiradas exatamente como estão solar/ você acha que não faz diferença... que você se beneficia... ou que elas te atrapalham de alguma forma... e por que você acha isso?

P12: eu acho que beneficia... porque eu levei em consideração... o material como se eu estivesse no solar... então assim do mesmo jeito que eu expliquei aqui que eu acho que elas ajudam e enfatizam... eu acho que o solar também trabalham do mesmo jeito... eu acho que o solar ele

tem um... pode ter algumas melhorias... mas eu acho que ele é muito bem elaborado... ele tem um conteúdo fácil assim..de entender e as imagens ajudam dentro do texto... ajudam... fazem você lembrar... quando você tá lá na frente... e tem alguma palavra então você lembra da imagem e automaticamente lembra do texto... então ajuda... de alguma forma ajuda sim. Sem as imagens fica vamos dizer assim um pouco:: aparenta um pouco mais cansativo e dificultoso quando:: você pega a disciplina e ela tem só textos... num é? É... Lê lê lê lê lê então fica:: assim já de cara já você identifica assim como ah:: vou ficar cansado... e quando tem as imagens como eu falei elas elas ajudam de alguma forma você a lembrar lá na frente né por alguma palavra vamos dizer aqui da menina como no caso do sushi quando lá na frente você fala em sushi você vai lembrar da imagem automaticamente vai lembrar de tudo que você leu né () imagem então assim ajuda... não precisa você ta lendo e relendo... automaticamente você grava por conta da imagem então você lembra da imagem lembra do texto e::... fica mais fácil... seria como se fosse a imagem como se fosse uma:: éh... um caminho pra acessar o que você acabou de ler né?

E: entendi

P12:então eu acho que facilita justamente nessa parte ... éh:: ...no Solar... eu fiz a / eu estudei também o curso técnico do éh... IFCE que na época era CENTEC né...éh:: ... também era virtual e:: ... eu tava até falando conversando com as meninas lá éh quando eu entrei pra:: a UFC que eu comecei a trabalhar no SOLAR de cara assim já na primeira semana eu já identifiquei já achei ele muito agradável ainda era aquele antigo aquele laranjinha e eu já achei ele MUIto agradável assim de trabalhar e MUIto fácil de:: entender porque ele ele começa ele dá sequência no entendimento você começa a ler aqui e não perde o foco continua lendo e dentro do entendimento já no caso do curso técnico ele ficava muito:: é como é que eu posso dizer... solto assim praticamente você teria que montar então às vezes o que você tava lendo lá no fim era o complemento do que tava no início e você já tinha visto no meio coisa que seria depois daqui então ficava um pouco confuso... às vezes a gente tinha que ler... éh... assistir a mesma aula duas três vezes pra chegar num entendimento (...)

E: e qual era no caso aí / vamos... éh... comparar () o que que você acha que fazia diferença que fazia com que o Solar fosse mais agradável que você falou?

P12: éh visualmente ele é mais agradável justamente por conta do ambiente conter como eu falei assim... éh:: ... imagens... éh... ter uma sequência a sequência é o principal que eu acho que dá o entendimento o que você começa lendo aqui que ta escrito no início é o que vai ser trabalhado durante toda a aula até o fim dentro de uma sequência... você não fica perdido lendo aí já no curso técnico ficava muito:: éh:: como se fosse dividido em partes aqui explicava uma parte no final explicava um complemento que seria daqui mas tava lá no final e no meio tinha alguma coisa então você ficava um pouco perdido aí peraí vou ler o final depois eu venho pra cá entendeu? Teria que montar

E: no material que você está falando ele tinha imagens (...)

P12: tinha não tanto... ele tinha poucas mas assim éh... não não não eram imagens assim pra:: como é que eu posso dizer... pra fazer a função dessas que tem no Solar como se fosse o caminho pra você lembrar o que você leu... eram mais imagens assim que não... não tinham relevância dentro do texto eram imagens que você VIa só por ver mesmo e:: ... quando chegava lá na frente você nem lembrava que tinha visto algumas imagens / até algumas atividades os professores perguntavam... na imagem 3 se você viu anteriormente aí tinha que voltar até pra poder lembrar qual era porque você não tinha noção

E: você acha que elas não eram relevantes para a compreensão?

P12: não muito não muito muito difícil... era era / foi o:: ... como é que eu posso dizer assim... o ambiente virtual foi o primeiro né que eu fiz mas foi o:: ... o mais é complexo de entender não não por ser um curso de informática que era informática né no caso mas... porque... --inclusive

eu tenho até facilidade de entender material de eletrônico essas coisas assim – mas por conta da elaboração mesmo do material eu acho que eu tive:: durante o curso todo eu acho que eu tive umas quinze disciplinas mais ou menos... dessas quinze eu acho que três talvez quatro no máximo cinco foram bem elaboradas você lia do início até o fim dentro de um contexto tudo direitinho o resto era muito difícil sem contar (...)

E: então você acha que essas essas imagens elas elas elas contextualizam né pelo que eu tô podendo entender pelo que você está dizendo dos / você está comparando os dois sistemas / elas ajudam a contextualizar (...)

P12: exatamente () do contexto da proposta de estudo que está sendo oferecida ali e:: sem contar que o:: Solar ele é muito rico de informação dentro do próprio ambiente ele tem algumas coisas pra você acessar fora do ambiente mas que complementam e que não deixam você perder o entendimento do que está sendo estudado e já no curso técnico não é a gente tinha muita coisa extra que às vezes contradiziam até o que... tava sendo entendido lá no...

E: entendi tinha coisa extra mas não era relevante né? Os hiperlinks que lhe levavam não levavam pra coisas (...)

P12: não não era nem que não era relevante era que às vezes o entendimento correto era o que tava extra externo né e e contradizia o que você tava () então você ficava um pouco perdido aí chegava para o professor professor perafá aqui diz uma coisa aqui diz outra o que realmente é? não... leve em consideração isso

E: ah entendi

P12: às vezes era um erro de digitação () não sei mas:: ... ficava / acontecia já no Solar é muito difícil no Solar a dificuldade maior que eu vejo assim ele é muito completo como eu falei talvez tenham algumas coisas que possam melhorar / talvez tenha algumas ideias não sei a parte de fazer anotações que tem agora é muito boa é uma ideia muito boa

E: foi, eu também gostei bastante

P12: éh:: ...mas:: ... éh... o que dificulta assim vamos dizer o material é elaborado vamos dizer é elaborado antes do semestre começar... no decorrer do semestre acontece de quando ta no meio do semestre ou no final é alguns links estarem fora do ar... acontece algumas vezes mas recentemente eu percebi que o pessoal... éh:: ... o corpo técnico né eles observam isso antes inclusive a gente foi até informado antes de chegar na aula ó pessoal, vocês tão off então ta aqui o material que era pra ser disposta lá então fica mais fácil né

E: então tá, muito obrigada, viu? Muito bom conversar com você (...)

Transcrição de Entrevista – Participante 13

E: entrevistador

P13: participante 13

E: o que eu queria te perguntar é se você já viu essas composições modais antes... antes do experimento

P13: essas mesmas que a senhora quer dizer?

E: isso... essas mesmas se tu já viu

P13: ah:: ... não

E: nem essa aqui?

P13: também não (...) essas aqui eu tenho uma suspeita... talvez não as mesmas mas semelhantes (...) essa da vodka... para mim é inédita... interessante

E: tu pode me descrever alguma sensação alguma impressão algum sentimento ... ou algo que lhe chamou a atenção nessas composições multimodais?

P13: eh:: o tipo de impressão eu fui meio que no automático... e::m determinar o que ela... já visualmente ...essa aqui chamou a atenção... (imagino) a satisfação ... depois eu fui ver que relação com o texto... e essas daqui são mais estáticas né... eu até escrevi sobre a questão de estática

E: e aqui? nessa... teve alguma sensação algum sentimento... algo que lhe chamou a atenção quando você olhou... alguma impressão que você gostaria de comentar?

P13: essa daqui... ela é assim interessante... você olha... vê que:: não transmite uma ideia positiva em relação ao produto que tava sendo exposto... mas pra entende::r realmente... o contexto tem que ser associado com o texto

E: tem que ser né

P13: para ver ... aqui dá cabimento pra outro entendimento que tá derretendo... tá inclinando tá achatada.... mas como texto já

E: e você entendeu o que... quando você associou os dois

P13: eu entendi... na questão da paródia né/ ele dá uma chamada forte né impotência absoluta aí... traz a mensagem lá... que beber provoca – eu tendi assim – desejos né (...)

E: e qual você acha que transmite () do desejo? é essa ou essa? (...) ou são as duas?

P13: eh:: ... primeiro... eu foquei primeiro nessa que é a primeira... então... eu eu... depois foi que eu vi a questão paródia que:: ao ver a segunda..há uma distorção (...) a ideia transmitida aqui que... o magnetismo né... que ela atrai... só que no fundo... no fundo a paródia diz que é a impotência... e essa magnetismo aqui também é uma certa relação assim... por se uma obra... literária famosa um romance e tudo acho que tinha uma relação nisso... esse magnetismo embora não fique explícito a ideia ... de de relacionamento... a questão de sensualidade mas... pode ter uma ligação indireta... mas aqui já fica mais claro quando você lê... impotência absoluta... beber causa desejo mas ... tira leva a performance ao rendimento de fato... aí sim aí leva ao entendimento da garrafa com uma outra conotação

E: eh::... você acredita que... nessas imagens aqui... os textos dizem a mesma coisa que a imagem... ou dizem coisas diferentes? aqui eu quero que você veja uma a uma

P13: aqui ele diz a mesma coisa/ alguns são... são explícitos ... alguns você tem que abstrair um pouquinho

E: quais são os explícitos?

P13: no caso do jardim aqui... do ato de limpar ... eh::... esse aqui não é tão explícito... esse aqui pra mim é explícito esse aqui também é... porque usar o computador e usar o emailh::... digitar tão associados

E: e essas que você chamou de estáticas?

P13: pronto... essa daqui... veja que:: ele fala que a água corre flui ... só que a imagem por ser... estática fica claro só o:: objeto em si a:: floresta né(...) essa outra... questão de neve num dá para definir a estação mas num dá... que vem que se tornou que mudou de estação... isso num dá ... num fica claro (...) não evidente na imagem.

E: certo... e aqui? (...)

P13: pronto aqui a ideia eu achei associada... mas também... requer um pouco de abstração né ... associação... não tá dizendo nitidamente a mesma coisa... essas duas são mais evidentes

E: você acha que eles são complementares... esse texto e essa imagem ou você não acha que eles se complementam assim... de alguma forma?

P13: eu acho que são complementares mas... em alguns casos seria::... em um item (e) outro dispensável... em alguns essencial tem que ficar juntos ou(...)

E: quais ? que você acha que são ... os dispensáveis

P13: a dois é a mais clara né... a mais... a um também... ah mas a um... só a imagem caberia outra interpretação ... operando o computador... então acaba sendo essencial que fiquem juntas... a dois... é a dois daria pra desassociar... a três... o ato de gostar de sushi e o ato de gostar de comer... também dá outra interpretação... eu creio que só a dois mesmo

E: e aqui? aqui nessas composições você::... acha que o texto diz a mesma coisa que a imagem ou o texto diz uma coisa diferente da imagem... ou você acha que eles dizem coisa diferentes... Porém complementares ... ou que eles dizem a mesma coisa?

P13: na primeira chamada né(...) acaba sendo complementar né... porque impotência ABSolu::ta... aí... o texto vai elucidar melhor né... a chamada... então é complementar

E: certo... e aqui?

P13: aqui... o magnetismo absoluto é... é visível na imagem... o texto aqui tá (servindo) tá retratando de fato... aí em baixo já tem uma informação... eu acho que:: adicional... porque já entra outro assunto pure::za... comparação... aí ao final que... ele retoma a questão de atração... que tem haver com magnetismo também..... então transmite a mesma coisa essa chamada com o que tá realmente aqui... e o texto de baixo... acho que é um complemento

E: uhum... entendi...você teve que fazer uma tarefa (...) qual o objetivo didático que ela ()

P13: avaliação... normalmente eu penso que (...) é mensurar né

E: não não a tarefa num tinha um cunho avaliativo não... a tarefa ele tinha uma objetivo pro que que cê tá / o que que cê acha que ela tá ensinando aqui?... levando em consideração as composições multimodais e o texto intrucional... que que cê acha que é objetivo didático?

P13: no todo?

E: é no todo... ela tá ensinando alguma coisa... a professora

P13: tá ensinando... aqui é um trecho do material didático né... no assunto na área de... mais gramatical... estrutura da língua né uma parte mais estrutural... um assunto né ... questão dos verbos um assunto requer... essencial né... requer... requer um trabalho maior... um tópico que muita gente tem dificuldade... então ela tenta:: ensinar... transmitir

E: e qual é o papel da imagem aí... nessa atividade?

P13: a imagem vem... como um complemento um adendo... né... SÓ o texto... poderia surtir o efeito mas... até levando em conta o mundo mais moderno ... a gente é permeado por muitos estímulos então a imagem ela::... ela vai / quase que está se tornando essencial... então só o texto a pessoa ia ler... cansar a vista... teria que Reler até chegar naquele entendimento... enquanto que a imagem ela vai... de uma certa forma exemplificando... então ela alivia os momentos que tem de leitura... ela vai permitir pausas... que eu até mencionei aqui que gera um como se fosse um descanso pra vista (...) então a pessoa lê... analisa a imagem quase como um exemplo ou um complemento e:: ... eu acho que isso facilita o entendimento daquilo que tá sendo lecionado

E: e aqui? (...) qual era o objetivo da professora

P13: ah aqui:: é na questão... ela pegou um termo específico né paródia... então é como se... para introduzir o assunto ela puxou uma exemplo... ela tentou é:: dá um exemplo / ou seja contextualizar para depois chegar... no aspecto mais teórico da coisa

E: e você acha que nessa duas composições multimodais aqui da vodka... você acha que elas desempenham o mesmo papel que essas que você mencionou... ou elas fazem alguma coisa diferente... ou elas são usadas de uma forma diferente

P13: eu num sei se eu vou saber explicar professora... mas eu acho que aqui o papel é bem mais determinante... porque ele... mostrou... se fosse outra disciplina que fosse dar uma aula / que você tem a teoria mas também tem a prática ... ele já mostrou a prática da coisa... aqui ainda se torna ma::is ilustrativo ... no exemplo aqui da morfossintaxe... ele classifica a teoria ... aí cita exemplos então... o exemplo escrito da sentença já é uma... já é uma forma de exemplo por

E: onde você tinha visto?

P14: eh:: deixa eu me lembrar... eu acredito que tenha sido em algum texto que eu li... se não me engano de língua inglesa também... agora eu num posso te precisar assim...

E: mas foi no material didático... ou ou foi fora dele? Em alguma revista alguma coisa

P14: não ... foi no material didático

E: eh:: queria que você olhasse para essa atividade... queria que você me dissesse se... se as composições multimodais... se elas despertam sua atenção... se provocam alguma sensação algum sentimento ... ou contém algum elementos nela que (tocou) tua atenção por alguma razão

P14: cê se referas as... as imagens que eu estou vendo agora

E: isso... essas que você utilizou para fazer essa atividade

P14: eu... posso dizer que as que me chamou mais atenção foram a imagem quatro e a imagem cinco

E: uhum... por que?

P14: porque... porque tudo que::... é referente a natureza... tudo que é referente ao verde... tudo que é referente ao tempo a geografia... eu me interesso... acho muito bonito... até de se ver, no caso aqui as imagens

E: pronto... e aqui teve alguma sensação desperta () teve alguma coisa que chamou mais sua atenção ? em algum momento ou algum sentimento ()

P14: essa... eu me senti mal porque:: em fim meu pai já bebeu muito hoje graças a deus ele não beba mais... mas sempre que eu me deparo com uma imagem assim... eu tenho um sentimento ruim algo dentro de mim sempre é ruim porque:: só me trazem más recordações de infância e (...)

E: certo... você fala isso só dessa imagem dessa composição ... ou dessa aqui também?

P14: essa daqui de certa forma sim... também... mas é como se essa daqui fosse de um jeito mais relaxado é mais tranquilo... aquela outra de dá uma imagem mais... mais de pesar

E: essa aqui da vodka né

P14: é apesar de o mesmo contexto mas a imagem faz que você tenha um certo.... uma calma... não sei explica porque... mas essa... a imagem um causa ()

E: a imagem um causa uma co::Isa ... e essa causa outra sensação não causam as mesmas sensações

P14: não

E: você acha que.... essas composições juntos com seus textos.... você acha que o que tá na imagem é a mesma coisa que tá no texto? ou são coisas diferentes?

P14: se o texto se refere de forma fiel?

E: é exatamente ... em termos de conteúdo

P14: sim... acredito que sim... ambas as composições as duas sim

E: e essa aqui?

P14: essa aqui... não... porque assim aqui fosse o texto real fiel/nós tamo falando de paródia então já aqui já não vejo não sei porque ... mas a outra eu posso associar mais rapidamente essa aqui não

E: tendi... suponhamos que... eu retire as imagens dessas composições - vamos trabalhar com essa aqui para entender melhor - / eu tire só a imagem não tire o texto... você entenderia a instrução tudo direitinho sem a imagem?

P14: sim

E: certo... você seria capaz de fazer essa tarefa do mesmo jeito se eu retirasse a imagem? Essa tarefinha aqui

P14: sim

E: e aqui? ... veja bem... retiro só a imagem não tiro o texto você acha que você compreenderia da mesma forma você faria a tarefa do mesmo jeito?

P14: acho que não ... a figura nesse caso me ajuda... ela me ajuda... a fazer de certa forma a associação mais rápida no caso aqui ela é importante... a imagem ela ajuda bastante ... faz eu associa::r bem mais rápido é mais por isso

E: uhum você acha que o texto e a imagem aqui:: eles tem algum tipo de complemento... eles se complementam de alguma forma ou não? Você os isolaria facilmente?

P14: ele complementa acredito que sim

E: e aqui? você acha que eh:: eles se complementam ou poderia tirar a imagem sem nenhum prejuízo?

P14: aqui::... ele na minha opinião não... não era necessário para mim entender / porque como aqui é mais relacionado a uma gramática só o verbo em si já me ajuda bastante então... eu não tenho necessidade de VER... as imagens eu não preciso

E: entendi... eh:: ... você se lembra qual a tarefa que você tinha que fazer aqui? ... qual o objetivo dessa atividade ... (se ela tá) ensinando alguma coisa o que que ela tá ensinando

P14: lembro ... aqui... naquela primeira página sobre verbos transitivos e intransitivos ... eh::

E: aqui também tem uma tarefa né também tem um objetivo... o que você tem fazer?

P14: aqui... é pra mim conseguir eh::... o que é paródia e saber a diferença do que é o texto real pro texto ... que eh:: que foi parodiado

E: você me disse que aqui... a imagem é mais importante do que aqui se fosse me dizer qual é a função dessas composições nessa atividade e nessa ... você me diria que é a mesma função elas desempenham o mesmo papel ou desempenham papéis diferentes?

P14: referente só a imagem?

E: não referente a composição multimodal o texto e a imagem que tá associado a ela referente a sua compreensão... do que focê precisava fazer... como você

P14: [você que saber é importante

E: se elas desempenham a mesma função]

P14: [dentro do que tá sendo exigido

E: dentro do que tá sendo exigido é]

P14: sim

E: certo.. eh::... agora suponhamos que eu retire não só a imagem... eu retire a composição toda () deixe só o texto instrucional... suponhamos que eu tire... você acredita que a sua compreensão... desse texto do que ela quer você faça do que ela quer que você aprenda... você acha que a sua compreensão seria a mesma... seria pior... ou seria melhor se eu retirasse

P14: aqui... seria a mesma... aqui seria pior

E: uhum... por que que você acha que na da vodka seria pior a sua compreensão?

P14: porque... só em eu ter esse pedacinho aqui de texto... eu já consigo compreender.. agora aqui aqui não... aqui eu preciso ter essa imagem eu preciso ter essa imagem preciso ter alguma coisa que me relacione... para que possa fazer a associação... e poder fazer a distinção entre os dois textos... aqui é necessário aqui não

E: [certo ... eh:: então ... você acredita que aqui lhe ajuda

P14: isso aqui sim é importante

E: lhe ajuda...

P14: se retirar fica mais complicado

E: aqui é bom mas se tirar...

P14: é bom, mas se tirar compreendo perfeitamente]

E: certo... entendi... eh:: agora eu quero que você pense no material que tá no solar... de uma maneira geral assim... cê vê que tem imagens lá no solar né(...) é bem rico de imagens ()

P14: tem muitos sites que a gente clica e vai pra um outro lugar

E: tem muito hiperlink né... que te jogam pra fora do sistema

P14: isso ()

E: você acha ... pensando no solar agora tá... não só no que você viu aqui(...) você acha ... que essas composições que tem no solar né... composições multimodais que tem texto e imagem associados... você acha que você se beneficia... que você se prejudica ... ou que não faz diferença ...conter essas imagens no seu material?

P14: não... acho que faz diferença é muito importante ... beneficia sim... com certeza

E: de uma maneira geral qual o benefício que você acha que tem?

P14: o benefício é que::... se eu tivesse só ah... texto texto texto... de certa forma eu me perderia um pouco eu acho que todo estudante de::...((telefone tocando)) acho que todo estudante precisa te::r ... um... eu num diria assim questão de figuras mas... ele tem que ter um modo de fugir um pouco

E: além do verbal né?

P14: é... a gente tem que ter um pouco de de... eh:: como é que eu posso chamar... é um auxílio que é importante porque eu posso fazer uma associação melhor daquela matéria... eu posso desenvolver melhor o meu aprendizado com essa ajuda

E: uhum... pois era só isso... obrigado

P14: de nada

Transcrição de Entrevista – Participante 15

E: entrevistador

P15: participante 15

E: (...) você já tinha visto essas composições multimodais ... antes dessas atividades ou é a primeira vez que você as viu?

P15: não eu já vi

E: cê já viu... você se lembra ?

P15: os próprios... eh as próprias apostilas contém

E: eh os materiais né ... certo... eh:: você pode me descrever sensação ... impressão ... sentimento ou alguma coisa que lhe chamou a atenção ao observar essas composições ?

P15: o que eu senti?

E: é

P15: o que me chamou a atenção eh:: seria a desconexão entre as imagens ... né tipo (...) meio que não é o mesmo desenhista ... o que daria um melhor aparato uma melhor visão

E: entendi ... e aqui ?

P15: essas são (perfeitas) ... essa tá muito de acordo com a atividade

E: você acha que essa aqui não tá muito de acordo com a atividade então

P15: é ... eu acho que deveria seguir um padrão... de desenhista entendeu? ... por exemplo essa imagem ela é um pouco antiga essa aqui né ... essa é muito boa essa aqui seria assim uma... uma pintura impressionista

E: uhum entendi ... você acha que o que a imagem expressa ... também está expresso no texto ? ou você acha que são coisas diferentes?

P15: isso sim ... isso tem (...) ela colabora com o texto

E: e aqui nessas?

P15: sim sim ... essa muito mais muito mais

E: ((risos)) por que você diz isso?

P15: não essa aqui também

E: eh:: você tinha que fazer uma atividadezinha em cada uma né ... você se lembra o que é que você tinha que fazer?

P15: sim sim (...) identificar os verbos intransitivos... eh:: o verbo transitivo

E: e nessa?

P15: e nessa:: você tinha que:: associar ((tosse)) a uma paródia assim se realmente ... eh:: se realmente as duas imagens colaboram com a ideia de uma paródia

E: certo eh suponhamos ... que eu retiro a imagem / não retiro o texto retiro só a imagem eh... você acha que você entenderia o conceito (...)

P15: eu compreenderia o conceito de transitivo e intransitivo

E: sem nenhuma alteração? seria do mesmo jeito ... aqui você acha que se eu retirasse a imagem deixasse só o texto...

P15: não aí eu não compreenderia não

E: qual você acha que é a diferença ?

P15: porque aqui eu preciso do conceito de paródia eu preciso ter a referência né... então ajuda a:: fazer essa comparação de paródia ... aqui:: eu teria mais dificuldade ... Aqui:: já tem o texto embaixo e a ideia né(...)

E: e suponhamos que eu faça diferente / suponhamos que eu tire inclusive essas textozinho de baixo ... que você ficasse só com o texto instrucional ... você acha que entenderia também o conceito de verbo transitivo e intransitivo?

P15: seria mais complicado

E: aqui então já que você disse que tirando a imagem / se eu tirasse tudo então seria pior é isso?

P15: é ... a imagem aqui colabora MUITO pro conceito de paródia ... ela complementa muito mesmo

E: eh:: ... você acha que essas composições multimodais... você acha que:: ... elas fizeram diferença... do ponto de vista de que te ajudaram ou que te atrapalharam? você acha que alguma te atrapalhou de alguma forma?

P15: não num atrapalhou não ... mas elas poderiam ser... *upgrade*

E: eh essas aqui né dos transitivos né... você acha que elas poderiam ser melhores

P15: as duas né

E: essa do homem né ... digitando o email e essa da paisagem né ? a imagem quatro é isso ?

P15: uhum

E: certo ... eh:: ... pensando agora no solar ... certo ... no solar... nos materiais que tem lá no solar eh... tem várias composições como essas certo? acho que você já reparou que tem ... você acha que elas de uma maneira geral ... você acha que elas não fazem diferença ... que elas te beneficiam de alguma forma do ponto de vista do aprendizado ou que elas podem te atrapalhar de alguma forma do ponto de vista do aprendizado?

P15: não no solar não atrapalha de maneira nenhuma ... acho o solar uma plataforma espetacular

E: certo...[e::

P15: eu acho que ela pode ser melhorada em alguns aspectos né... como eu falei como por exemplo esse desenho gráfico poderia () de um pessoa só para pessoa seguir um padrão né ... mas não necessariamente que isso:: ... atrapalhe

E: não chega a atrapalhar né

P15: poderia ser uma imagem melhor se tivesse um único desenhista gráfico que seguisse sempre o mesmo padrão ... uma menininha que essa pessoa seguisse esse padrão

E: uhum entendi que não fosse cada uma de uma forma de desenho diferente

P15: como eu disse não que isso atrapalhe ... mas esteticamente traria uma beleza maior ... mas o solar é uma plataforma espetacular

E: ok obrigada

ANEXO C



Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: (85) 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla



TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidada a participar de atividades que envolvem questionários e realização de atividades de leitura de imagens e de textos verbais. Essas tarefas fazem parte de uma pesquisa que apresenta como título “As interações imagens textos em material didático online para a formação de professores de inglês”, em desenvolvimento pela pesquisadora Sâmia Alves Carvalho, sob a coordenação da Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo, vinculadas ao Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A Pesquisa tem o objetivo de verificar quais orientações são dadas sobre a leitura de imagens em conjunto com textos verbais no material didático analisado, quais as relações das imagens com os objetivos didáticos das atividades propostas no material e como os alunos percebem essas relações.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer constrangimento. Os riscos da pesquisa se limitam ao fato de professores e alunos não gostarem ou não se identificarem com a metodologia de leitura de imagens proposta.

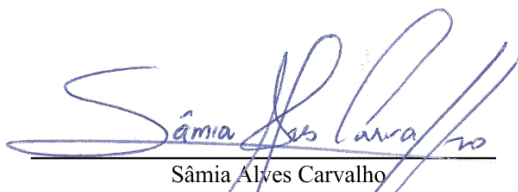
Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para fins de pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-996304895, scarvalho50@gmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890); email cep@uece.br.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.


 Sâmia Alves Carvalho
 Pesquisadora


 Antônia Dilamar Araújo
 Orientadora