



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA

**MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL: ANÁLISES DE COMPOSIÇÕES
MULTIMODAIS INSTRUCIONAIS NO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD**

TERESINA, 2019.

LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA

**MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL: ANÁLISES DE
COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUCCIONAIS NO MATERIAL DIDÁTICO
PARA EAD**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Cultura - Estudos do texto: produção e recepção

Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes

Co-Orientadora: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas

TERESINA, 2019.

S586m Silva, Leiliane de Vasconcelos.

Multimodalidade e letramento visual: análises de composições multimodais instrucionais no material didático para EaD / Leiliane de Vasconcelos Silva. - 2019. 101 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Acadêmico em Letras, 2019.

Área de concentração: Linguagem e Cultura – Estudos do texto: produção e recepção.

“Orientador: Prof. Dr. Francisco Wellington Borges Gomes.”

“Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas.”

1. Multimodalidade. 2. Material didático. 3. Composições multimodais instrucionais. 4. Ensino à Distância. I. Título.

CDD: 469.8



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO


MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL: ANÁLISES DE COMPOSIÇÕES
MULTIMODAIS INSTRUACIONAIS NO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA


Esta dissertação foi defendida às 15 horas, do dia 26 de abril de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho *Aprovada* (Aprovado, não aprovado).



Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UESPI
Orientador

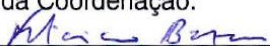


Professora Dr^a Vânia Soares Barbosa
1^a examinadora – UFPI



Professora Dr^a Silvana Maria Calixto de Lima
2^a examinadora – UESPI

Visto da Coordenação:



Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho
Coordenador do Mestrado Acadêmico em Letras
da UESPI

Rua João Cabral, N^o 2231 - Pirajá – CEP: 64.002-150 Teresina -PI
Telefone (86) 3213-2547 / 3213 – 7942

À criança viva na minha consciência, pela grande criatividade imaginativa.

Aos meus queridos pais, minha base.

À minha família, minha essência.

Às minhas queridas tias Francisca e Célia (*in memoriam*), por todo amor e carinho.

A todos meus queridos MESTRES, pelo amor e dedicação.

Aos meus amigos, pela força e carinho.

Aos meus orientadores, Wellington e Patrícia, palavras não seriam suficientes para agradecer.



Semente Rítmica Amarela

AGRADECIMENTOS

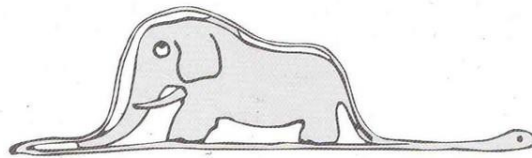
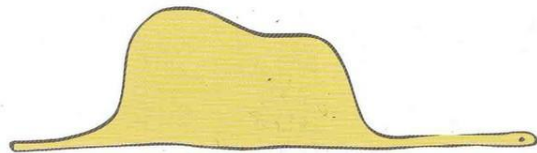
A plantinha foi alimentada num solo fértil de amor, simplicidade e união. Obrigada à minha família e amigos pelo amor, principalmente aos meus avôs, pais, tios, irmãs (Maria José, Daniele e Aline) primos e sobrinhos/filhos queridos (Letícia, Matheus, João Neto e Lara).

As práticas de leitura e escrita/desenho me ajudaram a entender o mundo fora da semente. Quando criança na Creche Minha Casa, lugar onde preservo lembranças de muitas cores, músicas e desenhos. Da Escola Antônio Gaioso, preservo memórias de uma infância de muitas leituras, grupos de estudos e professores inesquecíveis. Quando adolescente no CEFET, lugar de florescimento de conhecimento, os estudos e os sonhos se ampliaram. Já adulta, na UESPI floresço e colho os frutos de uma vida dedicada aos estudos e agora ao ensino e a pesquisa.

Com essa pequena metáfora da semente que se transformou em árvore que agradeço:

a toda minha família, pelo amor;
a Antonio Rodrigues Neto por me amar e acompanhar de perto a vinte anos;
aos meus mestres da pré-escola à universidade;
aos amigos, que mesmo à distância compreenderam a ausência; em especial à Georgiana, Laiane e Waldemar Duarte que estiveram próximos nesse momento;
aos meus alunos de antes, de agora e os de sempre pelo carinho;
à SEDUC-PI, aos amigos do CCL em especial aos professores de espanhol, coordenadores e ao diretor da escola pelo apoio;
Ao NEAD/UESPI pela confiança, formação e aprendizado;
à banca examinadora que participou desde início dessa dissertação, em especial à Vânia pelos ensinamentos;
aos meus amigos do curso de letras espanhol em especial a Omar, Margareth e Laura pelo carinho e amizade;
aos funcionários da UESPI em especial os do mestrado acadêmico em letras;
aos meus amigos de turma, Demócrito, Heberton, Herbert, Irismar, Jeydson, Pérola, Quésia, Sheila, Vanda e Yolanda, não poderia deixar de citar Thalita e Célia, que mesmo em universidades diferentes, construímos uma amizade;
aos participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa;
aos queridos professores do mestrado (em especial aos meus orientadores)
Wellington
Patrícia;
Franklin;
Silvana
Bárbara
Iveuta.
A Deus;
(minha base espiritual)
aos meus pais, Leda e José (fonte de inspiração e alimento).





Por que os adultos necessitam de explicação para tudo.

(Saint-Exupéry)



RESUMO

Os Materiais Didáticos (MD) cada vez mais apresentam uma variedade de modos para representar os textos, tanto verbais como não verbais. A influência da incorporação do computador na produção e leitura dos textos possibilitou integrar uma variedade de modos que antes não eram claramente observados quando a leitura ocorria exclusivamente no papel. Com a mudança nessa perspectiva, a preocupação dessa pesquisa se relaciona com o modo como estamos lendo e analisando textos multimodais em materiais didáticos de EaD. Assim, partindo do princípio de que todos os textos são multimodais (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2019; CALLOW, 2012), traçamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) como a multimodalidade está sendo explorada no material didático de um curso de graduação em letras à distância e qual é a relação texto verbal e imagem materializada nesses materiais? 2) a equipe de elaboração dos materiais analisados possui conhecimentos teóricos sobre multimodalidade e sua importância na produção de textos instrucionais? e 3) a equipe multidisciplinar de produção de material didático do curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI relaciona teoria e prática ao integrar imagem e texto verbal nesses materiais? Como referencial teórico, utilizamos Kress e van Leeuwen (2006); Kress (2010); Lemke (2010); Gomes (2019); Callow (2012), Almeida (2013), Pinheiro (2016); Barbosa (2017); Barthes (1977, [1982]1986); Tomlinson e Masuhara (2005), Lucas (2016), Leffa (2017) e Bento (2017), dentre outros. A metodologia dessa pesquisa está baseada na abordagem qualitativa e no método de estudo de caso. Para isso, identificamos setenta e oito Composições Multimodais Instrucionais (CMIs) presentes no material didático da disciplina de Didática da Língua Espanhola do curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI e a classificamos de acordo com as relações texto e imagem de Barthes (1977, [1982] 1986). Em seguida analisamos as respostas dos cinco voluntários que compuseram a equipe multidisciplinar de elaboração do referido material para verificar que pressupostos teóricos e práticos influenciaram suas produções. As análises comprovaram que a multimodalidade está sendo explorada de forma secundária, porque o verbal é o centro das leituras. Das setenta e oito CMIs analisadas, setenta e cinco focam na leitura do verbal. O que acarreta uma pequena preocupação da equipe de produção de MD com o caráter instrucional de textos multimodais, especialmente se considerarmos o contexto da EaD, no qual o uso de tecnologias digitais teoricamente favorecem a divulgação de uso de textos multimodais.

Palavras-clave: Multimodalidade. Material Didático. Composições Multimodais Instrucionais. Ensino à Distância.

ABSTRACT

Didactic Materials (DM) increasingly present a variety of ways to represent texts, verbal and nonverbal. The influence of the incorporation of the computer in the production and reading of the texts made it possible to integrate a variety of ways that were not clearly observed when reading exclusively on paper. With the change in this perspective the concern of this research is related to the way we are reading and analyzing multimodal texts in teaching materials of EAD. Thus, based on the principle that all texts are multimodals (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2019; CALLOW, 2012), we ask the following research question: 1) how the multimodality is being explored in the production of didactic material of Letras graduation's of the distance course and what is the relationship between verbal text and materialized image in these materials ?; 2) did the team of elaboration of the analyzed materials possess theoretical knowledge about multimodality and its importance in the production of instructional texts? and 3) the multidisciplinary team of elaboration materials from the NEAD/UESPI Spanish Literature course conscientiously explores the potential of multimodality when relating image and verbal text. As theoretical references we use Kress and van Leeuwen (2006); Kress (2010); Lemke (2010); Gomes (2019); Callow (2012), Almeida (2013), Pinheiro (2016); Barbosa (2017); Barthes (1977, [1982]1986); Tomlinson e Masuhara (2005), Lucas (2016), Leffa (2017), Bento (2017) and others. The methodology of this research is based on the qualitative approach and the method of case study. For this, we identified seventy eight IMCs (Instructional Multimodal Compositions) present in the didactic material of the discipline of Didactics of the Spanish Language of the course of Spanish Literature of NEAD/UESPI and we classified it according with the text and image relations of Barthes (1977, [1982] 1986). Then, we analyzed the responses of the five volunteers who composed the multidisciplinary team to elaborate the material to verify that theoretical and practical assumptions influenced their productions. This analyzes have shown that multimodality is being explored in a secondary way, because the verbal is the center of the readings. Of the seventy-eight CMI's analyzed, seventy-five focus on verbal reading. This leads to a small concern of the production team of DM with the institutional character of multimodal texts, especially considering the context of EAD, in which the use of digital technologies theoretically favors the dissemination of the use of multimodal texts.

Keywords: Multimodality. Didactic Materials. Instructional Multimodal Compositions. Distance course .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	— Exemplo de ilustração	30
Figura 2	— Exemplo de ancoragem	31
Figura 3	— Exemplo de <i>relay</i>	32
Figura 4	— Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino	39
Figura 5	— Imagem da apresentação da disciplina de Didática da Língua Espanhola no AVA	53
Figura 6	— Amostra de CMI da Equipe 1 – ilustração	63
Figura 7	— Amostra de CMI da Equipe 1 – ancoragem	64
Figura 8	— Amostra de CMI Equipe 1 – relay	65
Figura 9	— Amostra de uma CMI da Equipe 2 – ilustração	67
Figura 10	— Amostra de uma CMI da Equipe 2 – ancoragem	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	— Resumo e definição dos tipos de MD.	35
Quadro 2	— Descrição da função dos responsáveis pela produção de MDIs	51
Quadro 3	— Descrição das perguntas do questionário e objetivos esperados.	55
Quadro 4	— Número de CMIs presentes no MD elaborado pela Equipe 1	60
Quadro 5	— CMIs do MD elaborado pela Equipe 2	61
Quadro 6	— Comparação das CMIs nos MDIs elaborados pela Equipes 1 e 2.	62
Quadro 7	— Resposta da questão 1	70
Quadro 8	— Resposta da questão 2	72
Quadro 9	— Resposta da questão 3	73
Quadro 10	— Resposta da questão 4	75
Quadro 11	— Resposta da questão 5	76
Quadro 12	— Resposta da questão 6	78
Quadro 13	— Resposta da questão 7	80
Quadro 14	— Resposta da questão 8	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	— Ambiente Virtual de Aprendizagem
CM	— Composição Multimodal
CMI	— Composição Multimodal Instrucional
EaD	— Educação a Distância
GSF	— Gramática Sistemática Funcional
GDV	— Gramática do Design Visual
MD	— Material Didático
MDI	— Material Didático Interativo
PPC	— Projeto Político Pedagógico
TI	— Tecnologia de Informação
TIC	— Tecnologia Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TEXTO, LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO VISUAL	20
2.1	IMAGENS, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO	20
2.2	LETRAMENTOS E LETRAMENTO VISUAL	24
2.2.1	Letramentos	24
2.2.2	Letramento Visual	27
2.3	ROLAND BARTHES E AS RELAÇÕES TEXTO E IMAGENS	29
3	MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO INTERATIVO DIGITAL	34
3.1	MATERIAL DIDÁTICO NOÇÃO GERAL	34
3.2	VILÕES OU MOCINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	38
3.2	MATERIAL DIDÁTICO INTERATIVO (MDI)	41
3.4	AS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUACIONAIS (CMIS)	45
4	A METODOLOGIA DA PESQUISA	47
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	47
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA	48
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	52
4.4.1	O Material Didático para EaD	52
4.4.2	Questionário de coleta de dados	54
5	ANÁLISES DAS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUACIONAIS (CMIS) NO MATERIAL DIDÁTICO (MD) E DO QUESTIONÁRIO APLICADO.	58
5.1	ANÁLISES DE COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUACIONAIS NO MATERIAL DIDÁTICO.	58
5.1.2	Material didático elaborado pela Equipe 1	62
5.1.2	Material didático elaborado pela Equipe 2	66
5.2	ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO DO MDI.	70
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
	APÊNDICES	91
	APÊNDICE- A- TERMO DE ACEITE	92

APÊNDICE- B- QUESTIONÁRIO.	95
ANEXOS	98
ANEXO- A- PARECER	99

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo atualmente um momento de mudanças. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão modificando nossa maneira de ver o mundo e atuar nele. No contexto educacional não é diferente, essas tecnologias estão disponibilizando aos professores novas formas de ensinar, redefinido a função dos envolvidos na produção de material didático.

Nesse contexto, o ensino à distância (EaD) vem desafiando os responsáveis pela produção de materiais didáticos e os alunos em relação ao ensino e a aprendizagem. Já que diversos modos semióticos estão cada vez mais presentes na vida de professores e alunos. Assim, com essas mudanças também surgem as transformações em relação ao tempo dedicado ao estudo, aos espaços de aprendizagem, ao papel de cada agente envolvido na educação formal, aos materiais didáticos empregados, etc. Sobre esse último, de acordo com Leffa (2017), o Material Didático (MD) para ambientes digitais precisa ser fluido, ou seja, deve permitir possibilidades de interação dos modos textuais, assim como a constante construção de todos os atores envolvidos. Isso se dá porque o professor, que antes era uma das peças principais do ensino presencial, se dilui em vários atores no Ensino à Distância (EaD), dentre eles: especialistas em Tecnologia de Informação (TI), professores conteudistas, *designers*, revisores de MD, tutores (presencial e virtual), etc. Devido a essas redefinições é que se intensifica e se justifica o cuidado com a produção de MD para EaD.

Nesse contexto, a grande contribuição do meio digital para a aprendizagem multimodal é colocar em evidência e materializar a possibilidade do aumento do uso dos muitos modos que dispomos para comunicar. Segundo Kress e van Leeuwen (2006) e Kress (2010), a paisagem semiótica contemporânea é moldada pela introdução e disseminação de modos semióticos distintos. Para eles, modo é um conjunto de recursos social e cultural moldados para criar significados. Os modos podem ser usados para representar o mundo, como as pessoas estão socialmente relacionadas e conforme as entidades semióticas estão conectadas. Para escrever, necessitamos de uma série de recursos conectados para construir sentidos, como por exemplo, a cor, o formato e estilo da fonte, a organização do texto em parágrafos, etc. Por outro lado, para falar, precisamos de elementos como os padrões de entonação, gestos faciais, etc.

Entretanto, a crescente incorporação de modos atrelados ao texto verbal não significa que eles estejam sendo explorados e analisados sobre as perspectivas e possibilidades de leituras multimodais, haja vista que muitas vezes servem somente para adornar e atrair para a leitura do texto verbal, mas sem uma integração mais profunda com outros modos.

Dentre os estudos recentes referentes ao ensino de línguas estrangeiras em contextos de aprendizagem multimodal ressaltamos os estudos de Pinheiro (2016), que investigou o letramento multimodal, especificamente o visual, de alunos do ensino médio (modalidade presencial) em uma escola cearense, com base no livro didático de língua espanhola; o de Carvalho (2016), que investigou as interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês, e o de Barbosa (2017), que realizou uma pesquisa ação em que constatou o não conhecimento sobre a multimodalidade por professores de inglês em formação. Das três pesquisas destacadas, todas focam no aluno, nesta pesquisa analisamos o MD para EaD, elaborado por uma equipe multidisciplinar, especificamente a relação texto e imagem.

Segundo Carvalho (2016), os estudos sobre as Composições Multimodais Instrucionais (CMI¹) ainda são escassos. De acordo com ela, somos carentes de pesquisas que abordem como os professores e agentes fomentadores do saber têm tratado a questão do uso dessas composições em MD.

Diante dessas necessidades e partindo do princípio de que todos os textos são multimodais (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; CALLOW, 2012), traçamos as seguintes perguntas: 1) como a multimodalidade está sendo explorada no material didático de um curso de graduação em letras à distância e qual é a relação entre texto verbal e imagem materializada nesses materiais? 2) a equipe de produção dos materiais analisados possui conhecimentos teóricos sobre multimodalidade e sua importância na produção de textos instrucionais? 3) De que modo essa equipe multidisciplinar de produção de material didático do curso de

¹Composição multimodal (CM) corresponde ao texto digital ou impresso que expressa sentido através de mais de um modo semiótico (ANSTEY; BULL, 2006, apud CARVALHO, 2016). A autora decidiu acrescentar ao termo composição multimodal a expressão instrucional, pois são utilizadas com a finalidade de instruir e ensinar algo, portanto, a definição da autora para o termo CMI se refere “a apresentação de material didático que utiliza palavras escritas e imagens estáticas com a intenção de fomentar o aprendizado” (CARVALHO, 2016, p. 19)

Letras Espanhol do NEAD/UESPI relaciona teoria e prática ao integrar imagem e texto verbal nesses materiais?

O quadro teórico que fundamenta este estudo baseia-se principalmente no conceito de multimodalidade, tal como propostos por Kress e van Leeuwen (2006) e Kress (2010). Nos estudos sobre letramentos, discutimos com base em Lemke (2010) e Gomes (2019). Já na investigação sobre o Letramento Visual, utilizamos como aporte Callow (2012), Almeida (2013), Pinheiro (2016) e Barbosa (2017). Por sua vez na relação texto e imagem adotamos Barthes (1977, [1982]1986). E sobre as reflexões e produção do material didático nos fundamentamos em Tomlinson e Masuhara (2005), Lucas (2016), Leffa (2017) e Bento (2017), dentre outros.

Essa pesquisa se insere na área de concentração de linguagem, cultura, e estudos do texto, na linha de pesquisa de produção e recepção, especificamente na perspectiva da semiótica social e nas teorias de letramento. Para isso, a metodologia dessa investigação possui característica da abordagem qualitativa, que permitiu as análises dos dados sem que fosse necessário interferir neles. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, suas causas, e suas relações com outros fatos. Para coletar e analisar tais dados, o método característico foi o de estudo de caso. Este tipo de método possibilita a investigação intensiva de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição, etc.) com vista a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo (MOTTA-ROTH, HENDGES, 2010).

O estudo de caso proposto para a realização desta pesquisa foi realizado no Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da UESPI na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Esse curso é caracterizado por adotar um MD do tipo eletrônico composto por livros, slides, vídeos aulas gravadas, fóruns de discussão, atividades na plataforma para explicar e avaliar os conteúdos propostos.

Os responsáveis pela elaboração dos MDs desse curso constituem uma equipe multidisciplinar. Para uma melhor organização, identificação e análises das respostas às produções didáticas e ao questionário dessa pesquisa, decidimos classificá-los em duas equipes. A primeira (Equipe 1) é composta pelo professor conteudista, revisores e *desing* é responsável pela elaboração do MD com a finalidade de elaborar todo conteúdo teórico da disciplina, assim com as atividades avaliativas e leituras complementares. A segunda (Equipe 2) é composta pelo

professor formador e pelo especialista em Tecnologia da Informação (TI), ambos são responsáveis por elaborar, configurar, selecionar e editar o MD na plataforma da disciplina. As duas equipes realizam produções didáticas, que na configuração final da disciplina se somam e complementam. Isso porque geralmente a primeira é a base para a elaboração do trabalho da segunda equipe.

Para organizar o relato dessa investigação, estruturamos o presente texto em seis capítulos. No primeiro, introduzimos e caracterizamos como ela está desenhada. Apresentamos o tema e a importância de estudo em linhas gerais, apontamos as perguntas norteadoras, o aporte teórico, alguns aspectos da caracterização metodológica e a apresentação da temática de cada capítulo.

No capítulo dois, tratamos dos estudos linguísticos sobre a importância das imagens para apoiarmos na concepção de que todo texto é multimodal. Também apresentamos o conceito de letramento no Brasil, a definição de letramento visual e a caracterização das relações texto e imagens (ilustração, ancoragem e *relay*) de acordo com Roland Barthes (1977 [1982], 1986).

No capítulo três, discutimos sobre estudos relacionados com o MD, com foco no MD para EaD elaborado para ambientes digitais. Assim, discutimos as noções gerais sobre os tipos de MD e suas características, além de reflexões e adaptações para a exploração da multimodalidade. Esse capítulo é importante para entender e caracterizar o *corpus*, detalhado no capítulo seguinte.

No capítulo quatro, descrevemos a metodologia da pesquisa. Primeiro expomos a natureza da pesquisa. Em segundo lugar, o contexto e os participantes da investigação. Em seguida, exibimos os procedimentos de coleta dos dados, e por último apresentamos a descrição das perguntas do questionário, assim como a caracterização do *corpus* e os critérios de seleção e descrição das CMIs encontradas.

O capítulo cinco trata das análises do *corpus* selecionado e da verificação das respostas dos participantes ao questionário aplicado. O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, classificamos todas as CMIs do material didático selecionado de acordo com as relações texto e imagem. Após essa classificação, descrevemos e analisamos seis CMIs presentes no MDI da disciplina. Na segunda etapa, analisamos as respostas dos participantes referentes ao questionário e as confrontamos com a teoria já descrita.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais sobre as análises realizadas. Primeiro consideramos as constatações da análise das CMIs elaboradas pelas duas equipes. Em seguida, consideramos os resultados apresentados referente às oitos perguntas do questionário comparando com os resultados encontrados no MDI. Por último, mediante as duas constatações, aprestamos as respostas para as três perguntas desta pesquisa. Por fim, apresentamos as limitações e sugestões para futuras pesquisas.

2 TEXTO, LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO VISUAL

Neste capítulo, tratamos dos estudos linguísticos que consideram a imagem como importante para a comunicação humana, assim como o entendimento de que todo texto é multimodal. Além disso, discutimos sobre o entendimento e a evolução do conceito de letramento no Brasil, com destaque ao letramento visual. Por fim, abordamos os conceitos e exemplos sobre a relação texto e imagens (ilustração, ancoragem e relay) de acordo com Roland Barthes (1977, [1982] 1986), relação importante para o entendimento das análises posteriores entre texto e imagem feitas nesse trabalho.

2.1 IMAGENS, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

A palavra tecnologia origina-se da junção de dois vocábulos de origem grega, *tecno-* e *-logia*. *Techné* significa fabricar, produzir, construir,..., e *logus* o estudo da própria atividade do modificar, do transformar e do agir (VERASZTO; SILVA; MIRANDA, 2008). Ao analisar a etimologia da palavra tecnologia, podemos entender que ela é sinônimo de produção de um instrumento ou ferramentas para modificar e melhorar o meio. Ela é uma produção basicamente humana, pois, está relacionada com as demandas e as exigências sociais; é parte do conhecimento humano concebido ao longo da história; é dinâmica e sujeita as mudanças sociais, já que é a sociedade que define seu valor.

A comunicação entre os seres humanos sempre foi mediada por tecnologias, sendo a própria linguagem um artefato criado sócio-historicamente para que nossa espécie pudesse agir sobre o meio de modo mais eficiente. As imagens também podem ser entendidas como tecnologias, pois elas foram uma das primeiras ferramentas de comunicação e registro humanas. As pinturas rupestres mais antigas, por exemplo, datam de trinta a quarenta mil anos. Elas são um exemplo de como o homem gradualmente adaptou esse artefato para que ele atendesse as suas necessidades. Isso pode ser observado ao compararmos as pinturas com as formas de expressão inventadas posteriormente, como por exemplo, a escrita cuneiforme.

A escrita cuneiforme se originou de um sistema linguístico motivado. “ Antes do auge da escrita criada pelos sumérios, as primeiras tábuas de argila utilizavam sistemas logográficos de representação, em que as imagens podiam significar tanto

objetos, ideias, ações, morfemas e fonemas” (GOMES, 2019, p. 28). Ou seja, ela se originou a partir da associação de imagens semântica e culturalmente motivadas. Posteriormente, o surgimento dos primeiros alfabetos se deu pela mudança nos artefatos tecnológicos de escrita, à medida que as tábuas de argila eram deixadas para trás e suportes mais flexíveis emergiam. Assim, podemos entender que a comunicação é dinâmica, evolutiva, e depende do suporte empregado.

Hoje as imagens ganham mais destaque com a incorporação do computador acoplado a internet, pois realizamos muitas tarefas diárias com essas duas ferramentas tecnológicas. Podemos ler, escrever, assistir filmes, jogar, etc.. Todas essas atividades, de trabalho ou lazer, estão associadas com a presença de imagens. Se antes, elas eram vistas como inferiores à escrita e à oralidade (GOMES, 2019), agora ganham destaque nas composições textuais, tanto nas redes sociais como nos materiais didáticos. Assim, as tecnologias tanto provocam quanto sofrem influência das demandas e exigências sociais.

Com a consolidação da linguística como ciência, na primeira metade do século vinte, o estudo da linguagem se restringiu à língua com foco exclusivo na língua escrita. Para Saussure (2006, p. 13), “a matéria da Linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana,... o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes”. Ao destacar o objeto de estudo da linguística, Saussure não nega a existência de outras formas de comunicação, porém, ele orienta que os estudos futuros ao Manual de Linguística foquem quase que exclusivamente no verbal.

Barthes (2006), no livro Elementos de Semiologia, contesta a ideia de Saussure (2006) ao dar exclusividade ao modo verbal como objeto da linguística, assim como a ideia de criação de uma ciência geral que desse conta dos outros sistemas de linguagem humana que não estivesse integrada à linguística. Para o autor, os sistemas não verbais, como por exemplo, as imagens, só adquirem estatuto de sistemas quando passam pela mediação da língua, devendo, portanto, constituir-se num objeto de estudo das ciências da linguagem.

Roland Barthes contesta a visão de que a Linguística esteja contida na Semiologia, para ele, o contrário faz mais sentido.

Embora a ideia de Saussure tenha progredido muito, a Semiologia investiga-se lentamente. A razão disto é simples, talvez: Saussure, retomado pelos principais semiólogos, pensava que a Linguística era apenas uma parte da ciência geral dos signos (BARTHES, 2006, p.11).

Para Barthes (2006), não existem outros sistemas de signos que superem a linguagem humana. Assim, as linguagens consideradas não verbais devem ser estudadas pelos mesmos princípios que regem a língua.

Na época da primeira edição dos Elementos da Semiologia, década de sessenta do século passado, Roland Barthes já previa que os estudos Semiológicos se ampliariam, embora que de forma tímida e temerária.

Atualmente, a demanda exercida pelo desenvolvimento da comunicação de massa, em que qualquer pessoa, apta e conectada à internet mediada pelo computador ou a qualquer aparelho similar, pode ser produtora de conteúdos multimodais, faz com que as práticas de linguagem se modifiquem com a velocidade da comunicação típica desses artefatos tecnológicos.

Com isso, as investigações linguísticas sobre a inclusão da multimodalidade aos estudos da linguagem cresceram significativamente nos últimos anos, como podemos constatar em (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; CALLOW, 2012; ALMEIDA, 2013; CARVALHO, 2016; PINHEIRO; BARBOSA, 2017; LIMA, 2019; GOMES, 2019).

Nesses estudos a leitura do texto é vista como mais interativa e multimodal, e o leitor é considerado como um sujeito ativo nesse processo. Esses trabalhos buscam consolidar novas vertentes teóricas não limitadas ao texto verbal, a exemplo da teoria Sócio Semiótica, relacionada com as pesquisas funcionalistas de Michael Halliday e sua Teoria Sistêmica, mais especificamente com a Gramática Sistêmica Funcional (GSF). Tal teoria foi base para elaboração de Gramática do Desing Visual (GDV) por Kress e van Leeuwen (2006). “Esse conjunto teórico propõe a leitura da imagem a partir de uma visão multimodal” (GOMES, et al., 2019, p. 171). Assim, o entendimento da imagem passa a ter mais regularidade devido às convenções estabelecidas pelos modos que as determinam em uma dada cultura.

Por modo, compreende-se como “um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para fazer sentido”² (KRESS, 2010, p. 79). Para Kress (2010) o grande desafio é mudar o foco da noção de linguagem, ideia já esboçada por Barthes (2006) ao defender a inclusão da semiologia nos estudos linguísticos. Por isso, o entendimento da noção de modo e de multimodalidade é um desafio para a aceitação de outras formas de linguagem.

Os modos estão presentes em todas as formas de comunicação. De acordo com Kress (2010), os modos são o produto de um conjunto de potencialidades relacionadas ao suporte e a cultura. Assim sendo, eles também estão presentes na escrita, ou seja, ao escrever podemos escolher: a fonte, o tamanho, os espaços, as cores e a superfície onde será divulgado o texto, assim como, as possibilidades gramaticais. Isto é, a escrita também é uma forma de comunicação visual multimodal. É da possibilidade de escolhas de modos semióticos, para criar um texto, ou interpretá-lo que trata a teoria da multimodalidade. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010; CALLOW, 2012). Dessa forma, a composição de todos os recursos multimodais em um todo significativo representa o texto, ou seja, o texto é a materialização das escolhas em um contexto significativo (KRESS, 2010). O efeito de sentido desse texto dependerá tanto do leitor quanto do produtor, assim como das escolhas tomadas em relação ao desing, a produção e a distribuição (PIMENTA; SANTANA, 2007). Essas categorias são responsáveis por diferentes leituras da realidade semiótica.

Para Pimenta e Santana (2007), o *desing* é o planejamento de como será feita a combinação de todos os modos semióticos, ou seja, as escolhas dos modos como cores, formas e fontes, localização dos modos, etc. Já os mecanismos de produção podem ser considerados como o trabalho físico de articulação e organização e expressão do desing, ou seja, as tecnologias de produção. Por mecanismos de distribuição, entendemos a forma de veiculação do texto, como por exemplo, um livro, um outdoor, um e-mail, etc.

Na elaboração do MD, por exemplo, existe uma infinidade de modos semióticos responsáveis pelo *design*, tais como as fontes, os espaços, as cores, o *layout* da página e muitas outras possibilidades. Também são importantes os

² Do original: Mode is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning.

mecanismos de produção utilizados, tanto para elaboração quanto para interpretação. Dessa forma, um MD produzido para ser impresso é executado de modo diferente daquele produzido para plataformas digitais. Considerando os mecanismos de distribuição, é possível perceber que o suporte em que o MD será transmitido também influencia na estrutura e na materialidade dessa ferramenta. Assim, o MD é um labirinto cheio de obstáculos simbólicos, cujo caminho, elaborado ou percorrido, pode ser interpretado dependendo do ponto de vista dos participantes em relação aos fenômenos multimodais.

Nesta pesquisa adotamos a noção de texto de acordo com a perspectiva da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), visto que para ela todo texto é um conjunto de modos significantes, em que a leitura e produção dele são complexas, e exigindo do produtor e do leitor experiências visuais que possibilitem o acesso crítico aos elementos multimodais que ele carrega e por meio dos quais se constitui. Tais constatações nos levam a reflexões sobre o ensino e os letramentos. Este é o tema discutido na seção a seguir.

2.2 LETRAMENTOS E LETRAMENTO VISUAL

Neste tópico, tratamos da noção de letramento defendida nesta pesquisa. Para isso, inicialmente, definimos o que são os letramentos. Em seguida, focamos no Letramento Visual, que é a essência da nossa investigação.

2.2.1 Letramentos

A palavra letramento se origina do inglês *literacy*. Entretanto, no Brasil, seu conceito não carrega uma equivalência absoluta com os sentidos do termo naquela língua. Enquanto nos países anglófonos o termo também recebe conotação que equivale à alfabetização, aqui há uma distinção clara entre o que significa alfabetizar e o que significa letrar. Em nosso país, notadamente a partir dos anos oitenta, alfabetizar ficou caracterizado por uma visão tradicional (focada na decodificação) e letramento por uma visão que aborda práticas sociais de educação relacionadas à comunicação verbal.

Para Kleiman (2010), a alfabetização está relacionada com a decodificação da leitura e de produções escritas, baseadas em atividades escolares analíticas,

penosas e sem sentido. Ainda para a autora, esta prática possui características individuais e competitivas, descontextualizadas das experiências sociais. Os procedimentos de leitura também são vistos de forma simplificada, já que estão relacionados com decodificação de diferentes grafias e com o conhecimento alfabético.

A noção de letramento, no singular, foi introduzida no Brasil com o livro *No Mundo da Escrita*, de Mary Kato, na segunda metade da década de oitenta (SOARES, 1998). Em oposição às práticas de alfabetização, essa perspectiva, entretanto, continuou relacionada ao modelo tradicional de educação, pois ainda é bastante voltada ao uso do verbal como a principal ferramenta de comunicação.

Apesar disso, os estudos do Letramento também trouxeram contribuições importantes. Para Kleiman (2010), o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Envolve mais de uma habilidade, por isso se torna complexo. A autora esclarece que ele corresponde ao uso da escrita em sociedade, ou seja, é uma prática coletiva e colaborativa, assim como aquelas situadas nos saberes e experiências do ser humano.

Atualmente no Brasil há estudos focados em duas perspectivas distintas: a do Letramento e a dos Letramentos. O primeiro termo refere-se às práticas sociais de leitura e escrita tradicionais, difundidas no Brasil antes da popularização dos computadores. A segunda vai além dos sistemas de escrita tradicionais, ou seja, não se restringem aos estudos da linguagem como um fenômeno verbal (LIMA; GOMES, 2019). Porém, o termo no plural ainda é visto com desconfiança por aqueles que não reconhecem a linguagem como fenômeno multimodal (GOMES, 2019). Dessa forma, enquanto o letramento focar exclusivamente no verbal, as práticas serão restritas e não promoverão o uso da linguagem (verbal e não verbal) em sociedade.

Para Kress (2010), nos países anglófonos, o termo *literacy* ainda está relacionado com apenas uma das muitas tecnologias culturais de transição, e à medida que se estende para denominar as infinidades de letramentos (matemático, informático, visual, etc.) torna-se cada vez mais vago. Por isso, para o autor, enquanto consideremos emprestados termos relativos ao verbal, não ampliaremos os estudos sobre os novos letramentos.

Tendo como foco as práticas escolares conduzidas em países como os EUA, a Austrália e o Reino Unido, modificadas com a incorporação do texto com características digitais, um encontro entre dez pesquisadores ³ anglófonos (denominado Grupo de Nova Londres) na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em mil novecentos e noventa e quatro, resultou em uma proposta para uma abordagem pedagógica condizente com essas mudanças, que a partir de então foi chamada de pedagogia dos multiletramentos. Dentre as preocupações do Grupo de Nova Londres, estava a ampliação dos modelos didáticos aplicados às tecnologias de ensino, assim com, à diversidade cultural (NEW LONDON GROUP, 1996).

Kress (2010), sendo um dos participantes do grupo, ressalta a necessidade de uma nova alfabetização que não seja vinculada somente ao verbal, mas que inclua outros modos semióticos de linguagem. Porém, existem dificuldades para que essa demanda tenha êxito, pois um letramento que inclua as imagens como linguagem, ameaça o potencial do domínio da alfabetização verbal entre grupos de elite (KRESS; VAN LEEUWEEN, 2006). Essa dificuldade já era prevista por Barthes (2006) no início dos estudos semióticos do signo, quando ele afirmou que a inclusão dos textos não linguísticos seria temerária e lenta, e ainda hoje, passados mais de sessenta anos, as dificuldades permanecem.

Para Lemke (2010, p. 455), “letramentos são legiões”. Ou seja, eles correspondem às práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos, estratégias de construção de significados, além da integração de culturas e subculturas. Por possuírem essas características, os letramentos são temidos, porque transformam a sociedade, pois estão relacionados com significados e mobilizações sociais. Em síntese, é este tipo de letramento(s) que defendemos nesta investigação, que constrói significados sociais, que é mediado por tecnologias e que transforma a sociedade.

A seguir, tratamos do conceito de Letramento Visual, assim como da sua importância para construção de significados sociais.

³Courtney Cazden (EUA); Bill Cope (AUS); Norman Fairclough (Reino Unido). Jim Gee (EUA); Mary Kalantzis (AUS) Gunthen Kress (Reino Unido); Allan Luke (AUS); Carmen Luke (AUS); Sarah Michaels (EUA) e Martin Nakata (AUS).

2.2.2 Letramento Visual

Segundo Gomes (2019), o termo Letramento Visual foi inaugurado por John Debes em mil novecentos e sessenta e oito. Na época, havia uma intensa exposição à TV e outras mídias visuais. Todavia, os estudos da comunicação estavam centrados em textos verbais. Debes chama, então, atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre outros sistemas de comunicação.

Para Gomes e Gomes (2019), Roland Barthes foi um dos primeiros teóricos que ensaiou tentativas em direção a uma descrição entre visual e verbal. Para isso, ele sugeriu que as relações texto e imagem ocorrem de três maneiras, por: ancoragem, ilustração e *relay*. Essas categorias serão explicadas com mais detalhes no tópico a seguir.

Na década de noventa, outros estudos significativos, relacionados à multimodalidade, foram desenvolvidos. Em mil novecentos e noventa e seis, Gunthen Kress e Theo van Leeuwen publicam a GDV. Essa obra apresenta ensaios teóricos baseados nos ensinamentos de Michael Halliday, sobre a GSF. A GDV busca fornecer bases teóricas para promover a leitura de textos multimodais.

Callow (2012) afirma que há uma complexidade no simples ato de ver. Para orientar na visualização, ele admite que apreciar imagens envolve decodificação, compreensão e questionamentos. Ou seja, precisamos analisar o texto com lentes críticas e desenvolver habilidades relacionadas ao que suas representações visuais apresentam.

No contexto nacional, Almeida (2013) afirma que o visual está relacionado com a ideia de desmitificar a percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimentos desprovidos de significados ideológicos. Tal concepção baseia-se em uma perspectiva crítica e social da linguagem, ou seja, os modos da estrutura visual se correlacionam com outras linguagens para comunicar significados política e socialmente embasados nas práticas culturais.

Para Barbosa e Araújo (2014), por sua vez, “o letramento visual insere-se no conjunto de novos letramentos ora apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal”. Dessa forma, as autoras afirmam que é necessário ler/ver as imagens, e que elas precisam ser incluídas e valorizadas para agregar sentido ao texto. Ou seja, comungam das ideias de Lemke (2010) e Kress (2010), ao afirmarem que nenhuma tecnologia/semiose/cultura é uma ilha.

Porém, a imagem na sala de aula, com frequência, é vista como simples estatística de realidade secundária, posição que faz com que o único meio confiável de autorizar o conhecimento e o avanço das capacidades cognitivas seja pelo *verbocentrismo*, ensino mediado exclusivamente pela escrita. Contra essa realidade, Pinheiro (2016), afirma que no ensino de Espanhol como língua estrangeira:

a maioria dos alunos se sente atraída por textos multimodais com predominância de elementos imagéticos, em especial quando estes são imagens da Espanha ou de países onde se fala o Espanhol. Por isso, os textos visuais causam os mais variados efeitos de sentido no processo de aprendizagem dos alunos. Eles se sentem motivados com (a partir de) textos imagéticos ou multimodais, de modo que o letramento visual surge como estratégia ou ferramenta didática para trabalhar ideologias, conceitos e habilidades.

Portanto, Pinheiro (2016) sugere que quando os professores dominam as noções de multiletramentos e, em especial, o letramento visual, associando o texto visual às possibilidades pedagógicas referentes às composições que esse tipo de texto possui, tais como os participantes da imagem, o olhar e o enquadramento, etc., eles motivam os alunos a ver o dito e o omitido nessas composições.

Ao explorar as composições multimodais presente no texto, Pinheiro (2016) está realizando o que Barbosa (2017) compreende por habilidade de ver. Ou seja, essa capacidade não está relacionada com a capacidade natural e biológica de enxergar, pois, mais que enxergar, o letrado visual, atribui sentido as informações apreendidas.

Ao identificar imagens da Espanha e dos países hispânicos, os alunos de espanhol se sentem atraídos (PINHEIRO, 2016). Dessa forma, eles, na verdade, são estimulados a ver, e não somente a enxergar, os processos ideológicos, as relações de poder, assim como atribuir sentido a todos os componentes que formam o texto. Como consequência, os alunos serão competentes para leituras de textos multimodais.

Assim, letrar visualmente não é somente formar leitores proficientes em ver os textos multimodais, mas também autores de textos constituídos desses elementos em graus variados, assim como capazes de se comunicar de modo efetivo, em meio à complexidade semiótica que constitui a interação humana (GOMES, 2019). É este tipo de letramento que defendemos. Pois, acreditamos que essa noção de

letramento visual é responsável pela mobilização e transformação sociais relacionadas à habilidade de ver.

A seguir, tratamos das relações texto e imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986).

2.3 ROLAND BARTHES E AS RELAÇÕES TEXTO E IMAGENS

Com objetivo de entender as relações existentes entre a imagem e o texto verbal nos MD, adotamos as relações de ilustração, de ancoragem e de *relay* propostas por Barthes (1977, [1982] 1986). A seguir, explicamos ao que cada uma se refere.

A ilustração de acordo com Barthes (1977) surgiu a partir do momento em que apareceu o livro e a palavra. Desde seu surgimento, segue sendo o elemento de consistência na estrutura textual. A imagem, por possuir características polissêmicas, tem a finalidade de ampliar as denotações do verbal ou um elemento específico pertencente a ele.

De acordo com Nogueira (2016, p. 38),

a Ilustração é quando a imagem esclarece o texto, dando suporte, quando expande a informação verbal, explicitando que imagem não é neutra na construção de sentido. Neste aspecto, a imagem funciona como uma explicação a mais, ou a realização do texto.

Assim, nessa relação, o verbal é o elemento principal para a leitura, a imagem serve para interpretá-lo em determinado contexto. Essa relação é comum nos livros didáticos, o que nos leva a refletir sobre os motivos pelos quais somos orientados a não ler/ver as imagens. Como consequência, não somos conduzidos a interpretar as partes e o que elas representam ou omitem.


Na Figura 1, apresentamos um exemplo de ilustração presente no livro didático de espanhol. Nela, podemos observar que as imagens estão presentes na página para adornar e embelezar, já que o foco é o texto verbal. Nesse exemplo, a imagem serve para representar uma sala de aula com alunos e a professora, no entanto a base das atividades de leitura é o texto verbal, por meio do qual o livro didático tenta desenvolver habilidades de leitura, escuta, escrita e fala. Como exemplo, na questão inicial, temos o desenvolvimento da habilidade de ler e escutar;


já na segunda questão, a essência da atividade é a prática oral das saudações em espanhol, enquanto que, na terceira questão, a escrita do vocabulário referente às nacionalidades recebe destaque. Em nenhuma das questões a imagem é um elemento essencial para o exercício das habilidades foco.

Figura 1- Exemplo de ilustração

A ¡Hola! Me llamo Maribel

ANTES DE EMPEZAR



1  Lee y escucha.

Profesora: ¡Hola! Me llamo Maribel y soy la profesora de español. Vamos a presentarnos. A ver, empieza tú, ¿cómo te llamas?

Estudiante 1: Me llamo Marcelo.

Profesora: ¿De dónde eres, Marcelo?

Estudiante 1: Soy brasileño, de Porto Alegre.

Estudiante 2: Yo me llamo Isabelle y soy francesa.

2 Practica con tus compañeros.

- ¡Hola!
- ¡Hola!
- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo _____
- ¿De dónde eres?
- Soy (de) _____

3 Completa el cuadro.

PAÍS	NACIONALIDAD	
	masculino	femenino
1 Alemania	alemán	
2 España		española
3 Brasil	brasileño	
4 Francia		francesa
5 Italia	italiano	

Fonte: Livro –*Nuevo español en marcha*, Volumen 1 (VIUDEZ, 2014, p. 8)

A relação de ancoragem se refere à noção de controle que o texto verbal realiza sobre a imagem, já que “o texto direciona o leitor através dos significados da imagem, fazendo com que ele evite alguns sentidos e receba outros; por meio de um despacho muitas vezes sutil, ele o controla remotamente em direção a um significado escolhido antecipadamente”⁴ (BARTHES, 1977, p. 40). Na ancoragem, o texto verbal tem a função de elucidação seletiva de apenas alguns signos da

⁴ Do original “the text *directs* the reader through the signifieds of the image, causing him to avoid some and receive others; by means of an often subtle *dispatching*, it remote-controls him towards a meaning chosen in advance”.

imagem. Como consequência, devido ao controle e o direcionamento do que a imagem representa, esse formato revela uma função ideológica muito forte, ou seja, apesar de uma aparente independência da imagem, ela continua subordinada ao texto verbal para construir o significado pretendido. Esse tipo de relação é emblemático em fotografias de anúncios publicitários.

Na Figura 2, podemos observar um anúncio publicitário da empresa Hortifruti. De uma maneira criativa, fruto de uma campanha que relaciona as frutas e os legumes com filmes famosos, denominada especificamente de liga da saúde, o enunciador tenta controlar os significados veiculados pela imagem, uma vez que o texto compara uma laranja ao super-herói, personagem do filme Lanterna Verde. De tal forma, ele eleva a importância da laranja vendida pela marca, pois é ela que possui super poderes capazes de combater a gripe. Entretanto, esse sentido só é construído pelo leitor por meio dos textos verbais que compõe o anúncio. Nesse caso, há uma relação de subordinação das imagens em relação aos textos verbais.

Figura 2- Exemplo de ancoragem



Fonte: Extraída do site da Hortifruti⁵

⁵ Endereço eletrônico do site: <https://www.hortifruti.com.br/comunicacao/campanhas/liga-da-saude/>
Acesso em 17 ago. 2018.

Na relação por *relay*, de acordo com Barthes (1977, p. 41), “as palavras, da mesma forma que as imagens, são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem é realizada em um nível superior”⁶. Assim, a relação entre texto e imagem é de complementaridade, de maneira que os dois modos se unem para promover comunicação. Por essa razão, esse tipo de composição é comum em desenhos animados e em histórias em quadrinhos, bem como no cinema por representar modos que não são elucidados somente no texto verbal

Na Figura 3, por exemplo, apresentamos um trecho da história em quadrinhos da personagem Mafalda. Nessa imagem, tanto o texto verbal quanto as imagens são essenciais para o entendimento do texto, pois, sem a imagem ou o texto linguístico a história não possui coerência, principalmente quando após a leitura do terceiro quadrinho, o menino relaciona a expectativa, sonho de ser astronauta, com a realidade.

Figura 3- Exemplo de *relay*



Fonte: Quino (2003, p. 109)⁷

As três classificações apresentadas representam as possibilidades de relação texto imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986). Na ilustração, o texto verbal é o foco, a imagem representa outras conotações que podem ou não estarem próximas às expressadas no texto verbal. Na ancoragem, a função do verbal é controlar as conotações da imagem. Dessa forma o verbal opreme os sentidos dela direcionando à leitura. No *relay*, texto e imagem se complementam, logo, ambos possuem função de complementaridade.

⁶Do original: “the words, in the same way as the images, are fragments of a more general syntagm and the unity of the message is realized at a higher level”

⁷ QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003

Acreditamos que as relações descritas por Barthes (1977, [1982] 1986) são relevantes, especialmente para caracterizar nosso *corpus*. Ao categorizar as CMI's presente no MD selecionado, classificaremos e analisaremos como as imagens e o verbal se comporta na produção de sentido das composições encontradas.

Neste capítulo, ressaltamos a importância da imagem para a linguística. Para isso, abordamos que ela: está presente na linguagem humana desde os seus primórdios; é um artefato tecnológico e, por isso, está sujeita as demandas sociais; foi colocada em segundo plano em relação aos estudos linguísticos saussurianos; foi elevada a texto pelas teorias funcionalista e principalmente pela Semiótica Social com a elaboração da GDV. Assim, acreditamos que as práticas dos letramentos e principalmente o visual possa incluir as imagens como texto, assim como orientar para a habilidade de ver o dito e o omitido.

A seguir, no próximo capítulo, tratamos de teorias sobre o Material Didático, como ferramenta para compreender como está sendo veiculado o texto no meio digital de aprendizagem.

3 MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO INTERATIVO DIGITAL

Neste capítulo, tomamos como base os estudos voltados para o MD com foco especificamente no MD para EaD. Para isso, enfatizamos a importância desses recursos discutindo os tipos, a necessidade da adaptação, a reflexão na sua elaboração, sobretudo, as características interativas desse tipo de ferramenta tecnológica para o ensino de línguas em ambientes digitais instrucionais, (no nosso caso, especificamente, no ensino de espanhol como Língua Estrangeira).

3.1 MATERIAL DIDÁTICO NOÇÃO GERAL

A necessidade de caracterizar e conceituar os MDs nos orienta para a reflexão e compreensão da importância deles para o ensino. Tanto nos meios impressos quanto nos digitais a função é basicamente a mesma, ensinar. Todavia, o suporte impresso ou digital influencia na forma como devemos empregar e explorar as possibilidades de leitura dos textos.

Segundo McGrath (2013, apud LUCAS, 2016, p. 90), o MD recebe diversas denominações. Entretanto, essas nomenclaturas geralmente estão de acordo com o entendimento e aceitação de quem os utiliza. Dentre algumas denominações, podemos citar: a) “livro didático (produzido por editora ou órgão educacional); b) pacotes didáticos (produzidos por intuições comerciais, mas que não são parte de um livro didático)” e c) os materiais preparados pelos próprios professores (geralmente autênticos e impressos).

As variações nas nomenclaturas reforçam o propósito de cada tipo de material, porém, segundo Lucas (2016), não devemos esquecer que “MDs atuam como veículos que auxiliam os profissionais no cumprimento da tarefa do ensino”. Nessa perspectiva, os materiais elaborados para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) cumprem o mesmo papel das denominações citadas por McGrath (2013, apud LUCAS, 2016). Às vezes, o que pode diminuir ou supervalorizar a função deles é o papel e a maneira como são compreendidos pelas pessoas que elaboram e as que utilizam como ferramenta de estudo.

Ainda de acordo com Lucas (2016), para falar de MD é fundamental considerar que existem diferentes tipos de materiais e que cada um possui uma

finalidade. Para isso, a autora elaborou o Quadro 1. Nele podemos visualizar o resumo da definição dos três tipos de MD: globais, localizados e locais

Quadro 1 – Resumo e definição dos tipos de MD.

Materiais Globais; Localizados e Locais		
Definições e Exemplos		
Materiais Globais Definição	Materiais Localizados Definição	Materiais Locais Definição
São materiais tipicamente produzidos em larga escala. O público-alvo desse material é geralmente aprendizes de uma LE estudando essa língua, em qualquer parte do mundo.	São materiais produzidos a partir das adaptações dos materiais globais, com o intuito de serem compatíveis com o conhecimento de mundo dos aprendizes e com os objetivos de ensino apresentados pelo Currículo.	São materiais desenvolvidos especificamente por um país ou região, para atender às necessidades e interesses de seu público-alvo. Os materiais locais devem levar em consideração o conhecimento de mundo do aprendiz em suas composições, procurando alcançar os objetivos de ensino que são propostos pelo Currículo.

Fonte: Extraído de Lucas (2016, p. 88)

Os materiais globais são aqueles típicos das grandes editoras direcionadas para o ensino de línguas. Esses materiais são produzidos para serem aplicados em muitos países, por isso seu caráter generalizado de temas e textos, a exemplos aos livros didáticos adotados por escolas e centro de idiomas.

Os materiais localizados são os materiais mais contextualizados para um determinado lugar, contendo contextos relevantes. Por isso, eles possuem um propósito mais eficaz para o ensino de línguas. Não conhecemos exemplos de materiais desse tipo na nossa realidade para o ensino de espanhol na nossa região.

Os materiais locais são geralmente desenvolvidos pelos professores, por isso são mais propensos ao contexto local e aos interesses dos aprendizes. Esse tipo de material didático pode ser mais significativo pelo reconhecimento da identidade do aprendiz (TOMLINSON 1998, apud. LUCAS, 2016). Como consequência, pode elevar a auto-estima do aluno devido à contextualização cultural para alcançar os objetivos de ensino que são propostos pelo Currículo.

Como exemplo de materiais locais, no contexto local do ensino de espanhol no Piauí em modalidade EaD, podemos citar o MD produzido pelo NEAD/UESPI (Núcleo de Educação à Distância da Universidade Estadual do Piauí),

especificamente no MD selecionado para essa pesquisa, o qual a maioria das imagens registram o contexto de ensino local e uma linguagem direcionada ao público da EAD.

Sobre os materiais locais, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005), eles possuem as seguintes características: i) são escritos por um grupo de professores locais; ii) os orientadores são cientes dos desenvolvimentos recentes sobre a aquisição de segunda língua e sobre a elaboração de materiais; iii) compartilham a elaboração de materiais com um grupo de elaboradores e redatores; iv) tem enfoque no conteúdo e no significado; v) são voltados mais aos textos; vi) usam textos provocativos; vii) têm seu enfoque nas necessidades e desejos conhecidos dos usuários; viii) tem enfoque nos objetivos educacionais a longo e curto prazo; ix) utilizam tópico de interesse tanto local quanto internacional; x) realizam a localização das atividades no sentido de ajudar os alunos a fazer conexões com sua própria vida e, xi) experimentam os materiais antes de revisá-los.

O MD elaborado pelo NEAD/UESPI para o curso de Letras Espanhol possui características locais. Dessa forma, de acordo com as características anteriores, esses materiais são elaborados e compartilhados por uma equipe de professores e especialistas na área em conjunto com diagramadores e profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI). Para mais detalhes, na metodologia e na análise desta pesquisa, caracterizamos nosso *corpus* referente ao MD escolhido.

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 64-65) descrevem algumas vantagens do uso de materiais locais: i) possibilidade de consultar o público alvo sobre as necessidades e desejos; ii) relevância direta dos materiais para os alunos; iii) potencial de personalização; iv) conscientização dos redatores sobre as características dos contextos-alvo de aprendizado; v) fácil disponibilidade de ilustrações, materiais literários, músicas locais, etc.; vi) falta de restrições que editoras comerciais de materiais globais enfrentam; vii) capacidade de obter *feedback* dos próprios usuários; viii) benefícios em termos de desenvolvimento pessoal e profissional para os autores dos materiais; ix) direitos de propriedade local sobre os materiais das muitas pessoas envolvidas na elaboração; x) credibilidade locais dos materiais.

Dentre as vantagens citadas, destacamos três no contexto da EaD. A primeira, item iii- potencial de personalização, está relacionada com a vantagem de elaborar um MD para um público específico e local que precisa estudar da sua

maneira, ora realizando grupo de estudo ora interagindo na plataforma em fóruns. Muitas vezes esse material será a única base de estudo dos discentes. Por isso, deve atender as necessidades e a forte personificação de linguagem verbal e não verbal, motivando o aluno a ser o autor do seu próprio conhecimento.

A segunda vantagem, item iv- conscientização dos contextos de aprendizado, está relacionada à disponibilidade de ilustrações e outros materiais locais. Essa característica é potencializada pelas propriedades multimodais dos suportes digitais. Nesse ponto, vale ressaltar que a utilização de uma série de ferramentas visuais vai depender do letramento visual que a equipe possui (foco do nosso estudo).

A terceira vantagem, item viii- benefício de desenvolvimento pessoal e profissional, destaca a elevação da auto-estima dos produtores de materiais, pois além de focar e exemplificar seu ambiente cultural, eles podem relacionar o contexto de estudo do aluno com a vida prática fora da sala de aula e a realidade cultural e linguística em que eles se inserem.

A utilização de materiais locais possui vantagem e também desvantagens. Tomlinson e Masuhara (2005, p. 65) listam quatro inconveniências da utilização desses tipos de materiais.

A primeira desvantagem está na falta de credibilidade que algumas pessoas dão aos materiais locais por não serem produzidos por especialistas internacionais. Esta desvantagem se refere à diminuição do potencial do material produzido. Ou seja, o descrédito por alguns em relação à qualidade do MD elaborado. Como consequência, recebem outras denominações que às vezes diminuem a qualidade da produção, como por exemplos, são chamados de fascículo, manual, guias didáticos, dentre outros.

A segunda desvantagem se refere a necessidade de um monitoramento linguístico cuidadoso. Essa dificuldade pode ser sanada sem dificuldades ao contar com uma equipe de diagramadores, revisores específicos para cada área e de especialistas em TI com forte vínculo comunicativo entre os autores, que entendam quais os propósitos linguísticos devem ser adequados aos meios digitais.

A terceira dificuldade se refere à produção e acesso as ilustrações, aos textos, etc. de outras culturas. Por isso, é importante certificar se os textos são protegidos, caso contrário estará realizando plágio, e esse ato pode ser punido de acordo com leis constitucionais (BENTO, 2017). Porém, existem repositórios em que

encontramos imagens livres de direitos autorais, assim como podemos utilizar hiperlinks para livros, vídeos e áudios originais.

A quarta dificuldade se refere aos custos de produção das editoras locais, que de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005) são desfavoráveis em comparação com os das principais editoras internacionais. Porém, para esse estudo nem todo material para essa modalidade deve ser para impressão. Existem outras possibilidades de produção de matérias exclusivamente para plataformas digitais. De acordo com Bento (2017), o material impresso para EaD é mais frequente devido aos anos de escolaridade habituados ao impresso, e essa cultura do impresso provoca crenças e limitações em relação ao que é o MD para EaD.

Sobre o futuro de materiais didáticos, Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que há uma propensão para a expansão da utilização de materiais locais, devido a suas vantagens superarem as desvantagens. Para isso, é importante entender a necessidade da inclusão dos modos verbais e não verbais. Ainda, a maneira como o MD é compreendida pelos professores é fundamental para o uso que ele recebe em sala de aula.

3.2 VILÕES OU MOCINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Lucas (2016) a utilização do MD pode colaborar tanto para o fracasso quanto para o sucesso do cumprimento dos objetivos de ensino, pois o resultado depende da maneira como o professor compreende a função dele.

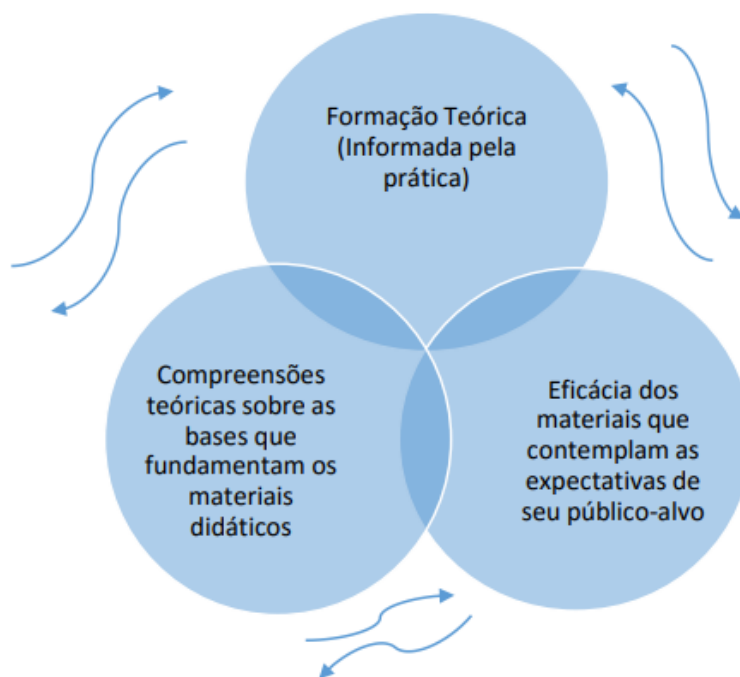
A autora acrescenta que os professores devem ter conhecimentos teóricos sobre os recursos didáticos, ou seja, necessitam reconhecer a eficácia e as limitações deles, pois todo recurso possui limitações. Em suas palavras:

É necessário ainda, estimular a esses futuros profissionais de ensino para que eles possam identificar quais teorias sustentam as concepções de construção desses recursos didáticos, analisando por fim quão eficazes alguns materiais específicos podem ser de acordo com determinados públicos-alvo (LUCAS, 2016, p. 91).

A autora acredita que a formação teórica, aliada à prática pedagógica do professor, além das necessidades e expectativas dos alunos, em conjunto configuram uma concepção importante para a área de formação de professores no

que se refere ao paradigma reflexivo. A seguir, podemos visualizar, na Figura 4, a concepção reflexiva dos MDs definida pela autora.

Figura 4- Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino



Fonte: Extraída de Lucas (2016, p. 91)

Analisando a tríade reflexiva sobre a concepção dos MDs para as práticas de ensino, podemos relacionar como a equipe de formação de material didático para EaD deve compor um grupo eficiente. Para isso, ela deve aliar as experiências teóricas e práticas de todos os integrantes, professores, revisores, especialistas em informáticas e desing gráfico. Além disso, precisam compreender as reais necessidades dos alunos, prevendo suas limitações teóricas e de manejo em ambientes digitais, e, sobretudo, conhecer as teorias fundamentais para produção de MD, especialmente para ambientes interativos, dando, assim, importância ao *desing* e à multimodalidade.

Bento (2007) ressalta a importância de equipe multidisciplinar para o *desing* e planejamento do curso a distância, pois, cabe a ela a responsabilidade da criação do curso a distância. Assim, para a produção de um conteúdo coerente com a mídia

empregada, cada profissional necessita de conhecimentos das potencialidades e limitações de cada recurso.

A reflexão deve estar presente nas escolhas realizadas pelos responsáveis pela elaboração de MDs. Assim, tentar comprovar que eles são vilões ou mocinhos das práticas pedagógicas não será uma solução inteligente, pois não teremos consensos, de modo que sempre encontraremos vantagens e desvantagens na utilização deles. Entretanto, a tríade apresentada por Lucas (2016) é uma representação importante para os responsáveis para elaboração de MDs. Isso porque direciona os autores e professores para qual é o propósito real da elaboração e utilização de MDs.

Leffa (2017) defende que as ferramentas para ambientes digitais devem ser fluidas para que seja permitida a interação de todos. Logo, o material ideal deve estar “vivo”, ou seja, em constante construção tanto por parte dos autores como por parte de quem se utiliza dele para produção de conhecimentos.

Para Bento (2017), o MD é responsável em “dar vida” ao AVA. Para isso, devem ser planejados e estruturados de acordo com a interação e troca de comunicação entre os pares. Esse planejamento deve ser pautado no conhecimento dos sujeitos, na seleção de conteúdos, nos objetivos de aprendizagem, na dinamicidade de informações, assim como nas possibilidades de interação.

A concepção do MD ainda é recente na nossa realidade. Por isso, precisamos compreender como esse ambiente funciona e quais as necessidades do público alvo. No entanto, o grande desafio está nas inovações e a falta de experiência no ensino mediado por computador, para que possamos realizar adaptações adequadas de materiais analógicos para digitais.

Dessa forma, Lucas (2016, p. 95) entende que:

no processo de adaptação faz-se necessário que o professor esteja consciente do porquê ele deve alterar a concepção original de um MD, por exemplo. Nesse sentido, esse procedimento é bastante similar ao da reflexão, já que sua compreensão para a mudança depende daquilo que faz sentido de acordo com a prática pedagógica.

A adaptação rima com reflexão (LUCAS, 2016), porém de acordo com a autora, muitos professores ainda não são cientes da importância da adaptação dos MDs, devido existir crenças que os MD possuem um lugar de centralidade e

importância, ou seja, a adaptação pode sugerir uma produção de menos credibilidade.

O processo de produção e adaptação dos MDs para a EaD trouxe muito aprendizado relacionados à produção dos recursos utilizados pela equipe do NEAD/UESPI, quando em 2008, época do início dos cursos a distância da UESPI, os professores foram orientados a elaborar seus próprios materiais. Dessa forma, os elaboradores tiveram que refletir como deveriam adaptar o livro para o meio digital com características mais interativas.

As equipes multidisciplinares, formadas por autores, revisores, diagramadores, Especialistas de TI, coordenadores multidisciplinares, etc., cada um com sua formação teórica, tiveram que participar, naquela época, de reuniões e cursos de aperfeiçoamento para entendimento do ambiente interativo propiciado pela EaD, assim como entender quem eram os alunos, como eles deveriam estudar, realizar os exercícios e as formas de avaliações. A compreensão de como funciona o ensino a distância pela equipe, assim como quais as funções do ensino veiculado pela plataforma digital mediado pelo MD ajudaram na elaboração dos primeiros MDs elaborados pelo grupo, dentre eles se encontra o MD escolhido para análise dessa pesquisa.

De acordo como Lucas (2016) a qualidade do MD está na coerência com seu público alvo, dessa forma acreditamos que a adequação seja fundamental para dar sentido ao que se pretende ensinar tanto no meio presencial quanto no virtual. Portanto, conhecer as necessidades, ferramentas, ambientes, limitações, e, sobretudo a linguagem são essenciais para o sucesso do material didático. Na sequência, iniciamos discussões mais centradas no MD para EaD.

3.3 MATERIAL DIDÁTICO INTERATIVO (MDI)

Por material didático para EaD, compreendemos como todos os recursos tecnológicos elaborados por uma equipe e localizado em ambientes digitais de ensino.

Bento (2017) atenta para dois cuidados em relação ao formato de cursos. O primeiro se refere à utilização de abordagens tradicional do ensino presencial, como por exemplo, o foco na decodificação e memorização de conteúdos. E o segundo

cuidado se refere à utilização de uma única metodologia, ou recurso, como por exemplo, a utilização de MD impresso em todas as propostas didáticas.

A mudança de suporte, do analógico (meio presencial) para digital (meio virtual), pode modificar o propósito comunicativo do gênero, porém não por completo. Dessa forma, estamos de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005) quando afirmam que os recursos elaborados na internet e em plataformas digitais podem abrir novas possibilidades de elaboração de materiais para o ensino de idiomas. Segundo os autores,

Os recentes desenvolvimentos dos recursos da Internet abriram novas possibilidades para a elaboração de materiais para o ensino de idiomas. Muitos erros foram cometidos, especialmente a suposição de que os alunos estariam motivados a usar qualquer material que se originasse da internet (TOMLINSON, MASUHARA, 2005, p. 74-75)

Eles afirmam que a Internet oportunizou, aos responsáveis pela elaboração de materiais didáticos, novas possibilidades de criação, como por exemplo: i) obter ideias utilizando vários sites; ii) fazer *download* de textos autênticos; iii) utilizar fotos, ilustrações e gráficos da internet; iv) desenvolver materiais que preparam os alunos para utilizar a língua alvo em interação e, v) publicar seus materiais profissionais por meio de editoras online, etc.,

Assim sendo, a cada inovação dos ambientes digitais, uma infinidade de oportunidades surgem em plataformas colaborativas, que a cada dia ampliam as possibilidades de uso. Portanto, para seleção de materiais presentes nesse ambientes, é importante estabelecer critérios referentes às possibilidades que os recursos podem propiciar. Entretanto, no meio de tantas oportunidades de criação, o que não se pode é manter a tradição da leitura com um foco puramente na decodificação dos textos verbais. Dessa forma, estaríamos em contra aos princípios dos letramentos.

Assim, Tomlinson e Masuhara (2005) chamam atenção para a crença de que por estar na internet o MD motivará os alunos. Dessa forma, podemos compreender que recursos digitais devam possuir características específicas e que a multimodalidade seja explorada de modo efetivo para atingir os objetivos propostos.

Para produção dos MDIs, é preciso uma equipe que trabalhe com o mesmo foco e que saiba das possibilidades que esse ambiente proporciona. É também

necessário um novo professor que tenha habilidades em ambientes digitais, que seja reflexivo, que elabore seus materiais com características locais e que consiga adaptar pensando no seu público alvo e nas possibilidades de apropriação da leitura e escrita de textos verbais e não verbais.

De acordo com Leffa (2017, p. 243), em relação à ideia de adaptação de materiais pela perspectiva do *desing* crítico⁸, “os professores não só produzem seus materiais a partir do zero, mas também adaptam e redesenham os materiais existentes, para atender às necessidades e interesses cambiantes de seus alunos”. Ele acrescenta que além de adaptar seus materiais, os professores devem “produzir algo que se reformule e se transforme por si mesmo” (LEFFA, 2017, p. 246). Dessa forma ele reforça a noção de que o melhor material é aquele que os alunos possam moldar à sua maneira, não apenas os adaptando aos conteúdos curriculares, mas também que sejam coerentes e significativos culturalmente para os alunos.

Ao pensar em atividades adaptadas para meios virtuais, devemos ter em mente como funcionam esses ambientes, por isso a importância da consciência das possibilidades de ensino e como eles funcionam na prática. De acordo com o autor, em ambientes digitais, seus produtores devem estar conscientes do que significam os termos: “*desing*, forma e função⁹. Tais características estão condizentes com a proposta da multimodalidade.

Por *desing*, Bento (2017) afirma que está relacionado ao resultado de um processo ou de uma atividade cujos objetivos estão bem definidos. Os modelos de *desing* podem ser de três tipos: fixo, aberto e contextualizado (FILATRO, 2008, apud. BENTO, 2017). O modelo fixo apresenta uma estrutura rígida, pode ser modificado depois de elaborado, porém a interação se apresenta frágil. O aberto busca uma aprendizagem mais efetiva, porque apresenta flexibilidade e dinamicidade na construção do conhecimento. O modelo contextualizado está presente em instituição que utilizam uma multiplicidade de recursos tecnológicos.

De acordo com Burset et al. (2016), os materiais educativos digitais surgiram por conta da característica multifacetária da Internet. Devido à grande maioria dos

⁸ “O conceito de ‘*desing*’ na área de aprendizagem foi usado pela primeira vez em 1996 pelo pessoal do New London Group (NLG) em seu manifesto programático “*A Pedagogy of multiliteracies*”: *designing social futures*” (LEFFA, 2017, p. 243)

⁹ Para Leffa (2017), a forma muda dependendo do lugar e o tempo, já a função varia menos.

jovens participarem ativamente da chamada era digital, esse espaço faz parte da realidade de muitas pessoas que diariamente se comunicam e interagem.

Por interatividade, os autores entendem que ela “é identificada como a relação estabelecida pelos usuários com a interface para processar informações ativamente, e assim aumentar a motivação dos aprendizes, o que resulta em um aprendizado mais efetivo”¹⁰ (BURSET et al., 2016, p. 164). Dessa forma, a interação é entendida como um recurso que motiva a produção de aprendizagem no meio digital.

A interação pode ser estudada por vários campos: o da interação humano-computador; o do design instrucional; a da inteligência artificial; o da *e-learning* multimídia e o dos Materiais Didáticos Instrucionais. Assim, Burset et al. (2016) defendem que o sucesso dos MDIs está na interatividade, eles consideram que ela tem o poder de capturar a atenção dos alunos e motivá-los a aprender.

Dessa forma, baseados em estudos sobre a interatividade Burset et al (2016) observaram que ela é crucial nos MD para EaD, porque a linguagem em ambientes virtuais é mais propícia para as integrações dos diversos modos de comunicação (multimodalidade) e para que essas integrações de modos sejam eficazes é necessária à interatividade. Segundo eles,

o grau de interatividade dos materiais digitais é determinado em grande parte pela qualidade do design da interface. O design é entendido aqui como a adequação da apresentação formal do conteúdo (texto e imagem) para desenvolver um ótimo desempenho nos processos, fases e seqüências de várias atividades. Portanto, a interface é um espaço no qual a eficácia do discurso multimodal será bem-sucedida se os componentes formais que estruturam a exibição seguirem alguns critérios de qualidade determinados por sua funcionalidade¹¹ (BURSET, BOSCH, PUJOLÀ, 2016, p. 167)

Assim sendo, acreditamos que o estudo dos MDs para EaD é importante porque ajuda os responsáveis pela construção dessas ferramentas didáticas a

10 Do original: interactivity is identified as the relationship established by the users with the interface to process information actively, and thus increase learners' motivation, which results in more effective learning.

11 Do original: the degree of interactivity of digital materials is determined largely by the quality of the interface design. Design is understood here as the adequacy of the formal presentation of the content (text and image) to develop optimal performance in the processes, phases and sequences of various activities. Therefore, the interface is a space in which the effectiveness of multimodal discourse will be successful if the formal components that structure the display follow some quality criteria that are determined by their functionality.

motivar e influenciar positivamente a aprendizagem, devido aumentar o controle do usuário no processo de aprendizagem. Também cremos que a motivação possa estar relacionada com a linguagem empregada na estrutura desses ambientes, ou seja, no uso de diferentes modos de comunicação que, fundamentados na perspectiva da interação dos recursos multimodais, possam promover uma relação eficaz.

3.4 AS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUCIONAIS (CMIS)

O termo Composições Multimodais Instrucionais (CMI) foi utilizado pela primeira vez por Carvalho (2016). A autora explica que para vários gêneros, como livros didáticos, revistas e jornais, por exemplo, são comuns o uso de Composições Multimodais (CM), porém para as CM com fins educacionais ela propôs o acréscimo da denominação Instrucional, devido às funções que essas composições sugerem. De acordo com a autora,

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 (CARVALHO, 2016, p. 19)

A incorporação do termo instrucional à composição multimodal é interessante para propor mudanças em relação à maneira como os responsáveis pela produção de MD relacionam e lidam com as composições imagem e texto verbal. Desta forma, a mudança pode estimular estudos para analisar se de fato estamos sabendo valorizar e pensar conscientemente na coerência entre os dois modos na elaboração de MD, como consequência estaremos estimulando nossos alunos também na produção e leitura eficaz desses tipos de interação multimodal.

Diante disso, sustentamos que a equipe multidisciplinar, responsável pela produção de um material, deve explorar os recursos multimodais presentes nos textos, a fim de proporcionar um ambiente compatível para o emprego, interação e compreensão dos modos e sentidos que eles portam. Assim, as composições imagem e texto serão conseqüentemente coerentes e interativas.

Sobre a equipe multidisciplinar que é responsável pela produção de material didático selecionado, especificamente as CMI, contamos com professores, revisores, diagramadores, responsável pelas Tecnologias de Informação (TI). Além desses personagens envolvidos dispomos de outros atores responsáveis pela equipe multidisciplinar que orientam e descrevem como será o formato e as diretrizes do curso EaD. Nesta pesquisa, analisamos os materiais elaborados e revisados pelo professor conteudista, pelo revisor, pelo diagramador, pelo professor conteudista e pelo especialista em TI.

Neste capítulo, as definições, características, o processo adaptativo e o descritivo, assim como as vantagens e desvantagens, sobretudo o foco na característica interativa dos MDs para EaD nos ajudou na compreensão de que eles não se resumem a livro ou fascículo impresso, mas se referem a todo tipo de CMI com fins educativos. A seguir, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Nela apontamos as características, o contexto da investigação, os participantes, os instrumentos de análise, e os procedimentos da coleta de dados da pesquisa.

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se insere na área de concentração de linguagem e cultura, na linha de pesquisa sobre os estudos do texto produção e recepção, especificamente na perspectiva da semiótica social e nas teorias de letramento.

Este capítulo aborda a base metodológica da pesquisa, que se caracteriza pela descrição da natureza, do contexto, dos participantes, dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado por meio do método de estudo de caso, com objetivo de analisar se a equipe de produção de material didático do curso de Letras Espanhol do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) explora conscientemente os potenciais da multimodalidade ao relacionar imagem e texto verbal em uma amostra dos materiais didáticos do referido curso. Este tipo de pesquisa “possibilita o estudo intensivo de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição, etc.) com vista a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo.” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 114). Assim, acreditamos que ao analisar uma disciplina, especificamente seu material didático, podemos obter considerações gerais sobre a importância da multimodalidade para esse grupo.

Esta investigação também possui característica da abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados. Para Motta-Roth e Hendges (2010), a validade da abordagem qualitativa se deve pela especificidade do contexto, podendo os resultados ser aplicados em outras circunstâncias, dependendo da similaridade entre eles. Por isso, realizamos observações e análises das CMI de uma única disciplina comparando com as respostas do questionário aplicado com os participantes responsáveis pela elaboração dos MDs sobre os ângulos de descrição, de comparação e análise interpretativa.

A pesquisa possui, ainda, caráter descritivo, porque objetivamos traçar um retrato de aspectos relativos à produção de MD para o curso de Letras Espanhol da modalidade à distância da UESPI, especificamente a relação texto e imagem presente nesse material.

Dessa forma, acreditamos que a escolha do método de estudo de caso, em conjunto com a abordagem qualitativa, contribuiu para respondermos as seguintes perguntas: 1) como a multimodalidade está sendo explorada no material didático de um curso de graduação em letras à distância e qual é a relação entre texto verbal e imagem materializada nesses materiais? 2) a equipe de produção dos materiais analisados possui conhecimentos teóricos sobre multimodalidade e sua importância na produção de textos instrucionais? 3) De que modo essa equipe multidisciplinar de produção de material didático do curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI relaciona teoria e prática ao integrar imagem e texto verbal nesses materiais?

A seguir, tratamos da caracterização e do contexto da pesquisa.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo de caso proposto para a realização desta pesquisa foi empreendido no Curso de Licenciatura Plena em Letras Espanhol da UESPI na modalidade de Ensino à Distância (EaD). Esse curso possui parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A escolha dele se deve à vivência e as experiências adquiridas nessa modalidade. Além do conhecimento de como foram as primeiras produções de material didático desse núcleo, assim como na elaboração de disciplinas na plataforma virtual.

O curso de Letras Espanhol/NEAD/UESPI foi criado para atender a demanda dos *Campus* da UESPI, assim como dos municípios do interior do estado do Piauí. Ele iniciou no ano de dois mil e oito com a organização das coordenações, visitas técnicas da CAPES¹² para aprovação do curso e elaboração dos primeiros MDIs. No início, foram criados quatro polos, e, atualmente, está em trinta e duas cidades atendendo a todas as regiões do estado do Piauí.

A Licenciatura Plena em Letras/Espanhol NEAD/UESPI neste momento tem duração de oito semestres totalizando quatro anos. Os alunos cursam em média

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) junto com o MEC (Ministério da Educação) desempenham papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica. (Consultado em www.capes.gov.br/historia-e-miss em 21 de julho de 2018.)

seis disciplinas por semestre, com um total de cinquenta e duas disciplinas, tendo que somar três mil trezentos e cinquenta horas/aula para obter o título de graduado. As aulas são semipresenciais, de modo que a cada mês os alunos cursam no máximo duas disciplinas consecutivas na plataforma virtual do NEAD, que utiliza o sistema Moodle¹³ para cursos *online*.

Em cada disciplina, além das atividades na plataforma digital, há dois encontros presenciais com os tutores da turma no polo dos alunos. Geralmente, no primeiro, os tutores ministram aulas referentes às disciplinas e no último realizam atividades e avaliações. Portanto, o formato do ensino é híbrido, pois é desenvolvido a distância e presencial.

Esse curso é caracterizado por adotar um MD eletrônico caracterizado por conter livros, slides, vídeos de aulas gravadas, fóruns de discussão, além de atividades na plataforma para explicar e avaliar os conteúdos propostos.

A seguir, descrevemos com mais detalhes os procedimentos de coleta, assim como os participantes, o questionário e o MDI para EaD.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os responsáveis pela elaboração do material investigado compõem uma equipe multidisciplinar. Para melhor descrição dos participantes, decidimos agrupá-los em dois grupos diferentes e ao mesmo tempo complementares para a produção dos MDIs. A primeira equipe é responsável pela elaboração do MDI com a finalidade de explicar todo conteúdo teórico da disciplina, assim como na elaboração de atividades práticas e avaliativas, além de disponibilização de leituras complementares. A segunda equipe tem a incumbência de elaborar, configurar e editar o MDI da primeira equipe na plataforma Moodle, também, cabe a ela elaborar o plano de curso e metodologias para atingir a ementa e os objetivos propostos pelo Projeto Político do Curso (PPC), além de propor alternativas hipertextuais de leitura.

¹³Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) é um sistema gerenciado para criação de cursos online, esses sistemas também são chamados de Ambiente de Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). (Consultado em moodlelivre.com.br em 21 de julho de 2018.)

Dessa forma, as duas equipes realizam produções didáticas, que na configuração final da disciplina se complementam.

A primeira equipe de produção de MDI analisado consta de um professor, denominado conteudista, que é responsável por elaborar conteúdos teóricos do MD tanto para a disponibilidade na plataforma ou para impressão e distribuição para os alunos; um diagramador, responsável pelo *layout* do MDI e revisores, responsável pelas análises dos conteúdos propostos pelo conteudista. No total são, no mínimo, três profissionais atuando para a produção do MDI. No material analisado, foram quatro os responsáveis pela produção, mas somente três deles aceitaram participar da pesquisa: o professor conteudista (P3) e os dois revisores (P1 e P2). O diagramador não devolveu o questionário enviado, por isso não consta nas análises.

A segunda equipe é composta por um professor formador e por um especialista de TI. O professor é responsável pela aplicação e elaboração de metodologias para atingir os objetivos propostos da disciplina de acordo com o PPC do curso. Geralmente este profissional adapta os textos e as atividades presentes no MDI, elaborado pela primeira equipe, deixando-os mais interativos. Ele também é responsável pela condução da disciplina junto com os tutores. Além desse professor, há a figura do apoio de rede (especialista em TI), este profissional é responsável pela configuração técnica da plataforma e também pelo *layout* dela, assim como também é encarregado de orientar os professores para os usos das ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*. Os dois responsáveis por essa etapa, o professor formador (P4) e o técnico em TI (P5), aceitaram participar da pesquisa.

Assim, a função e a formação de cada componente das equipes de elaboração de MDI no NEAD/UESPI são resumidos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Descrição da função dos responsáveis pela produção de MDIs

EQUIPE	COMPONENTE	PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
1	Revisores	P1 e P2	P1 possui graduação em língua espanhola e especialização na área. Atua na área de literatura memória e identidade. P2 também possui graduação na área, assim como especialização. É mestre e doutor na área de literatura, recepção e estudos culturais.	Especialista na área do conteúdo do livro, responsável pela revisão ortográfica, também pela coerência e coesão dos textos propostos pelo professor conteudista.
	Professor Conteudista	P3	Possui graduação e especialização em língua espanhola. Mestrado em linguística com foco na análise do discurso.	Responsável pela produção do material didático da sua disciplina de acordo com a ementa e os objetivos do projeto político pedagógico.
	Diagramador ¹⁴	-	-	Responsável pelo layout do material didático, também da escolha de imagens, cores, fontes, capas, etc.
2	Professor Formador	P4	Possui graduação e especialização em língua espanhola na modalidade EaD. É mestre na área de linguística aplicada e atua nos temas sobre Concepções e Ensino de Leitura, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa e Ensino de Língua Espanhola	Responsável por planejar as aulas na plataforma, pela elaboração e seleção de vídeo aulas, do material audiovisual (como por exemplo, elaboração de slides e outros textos na plataforma.), além de acompanhar as atividades no decorrer da disciplina.
	Apoio de rede	P5	Graduado em Bacharelado em Ciências da Computação. É Especialista em Redes de Computadores. Foi <i>Web Designer</i> do Núcleo de Ensino a Distância da Universidade Aberta do Brasil.	Profissional responsável pela coordenação integrada dos processos de produção, editoração e veiculação de materiais de apoio didático no AVA (Ambiente Virtual de aprendizagem). Também pelo layout da plataforma Moodle do NEAD/UESPI.

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI

A seguir, apresentamos a descrição da coleta e análise dos dados.

¹⁴ O diagramador não aceitou responder o questionário, direito assegurado no termo de aceite dessa pesquisa, por isso não possui identificação nem informações sobre sua formação.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro deu-se pelo levantamento e classificação de acordo com a relação texto e imagem de Barthes (1977, [1982] 1 986) de todas as CMI's presentes no MDI produzido para a disciplina selecionada, assim como pela análise de três CMI's de cada Equipe 1 e duas da Equipe 2, o que totalizou a descrição e análises de cinco CMI's do MD. O segundo se refere à aplicação de um questionário com os responsáveis pela produção e circulação do MDI da disciplina selecionada. A seguir, caracterizamos e descrevemos o MD e em seguida o questionário da pesquisa.

4.4.1 O Material Didático para EaD

A disciplina escolhida, para análise das CMI's e para selecionar os participantes, foi a de Didática da Língua Espanhola. O critério de seleção deu-se pela recorrência significativa das CMI's nos MDs produzidos pela equipe multidisciplinar envolvida. Dentre as disciplinas analisadas, do primeiro ao sexto bloco, ela foi a matéria que mais se destacou pela presença de imagens.

Os materiais produzidos na plataforma Moodle para essa disciplina são do tipo local. De acordo com Lucas (2016), os materiais locais possuem característica de ser desenvolvidos especificamente para atender as necessidades de um público determinado, assim como para cumprir os objetivos propostos pelo plano curricular do curso.

A disciplina Didática da Língua Espanhola está disponibilizada no AVA que utiliza o sistema Moodle adaptada para o Núcleo de Educação à Distância da UESPI (NEAD/UESPI). Esta matéria está organizada em seis abas (janelas que abrigam e organizam a disciplina em partes). A primeira corresponde à apresentação, nela há uma imagem representando o nome da disciplina, também há a descrição da disciplina com apresentação do cronograma de atividades, os materiais de leitura, o livro em formato pdf (elaborado pela Equipe 1) e um slide de apresentação da matéria. As outras, abrigam os slides de cada unidade (MD elaborado pela Equipe 2), assim como fóruns e tarefas avaliativas. A sexta aba se refere à avaliação.

A seguir, na Figura 5, apresentamos a imagem da apresentação da disciplina na plataforma. Ela representa a página inicial que dá acesso a todos os diretórios da disciplina.

Figura 5- Página de apresentação da disciplina de Didática da Língua Espanhola no AVA.

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'Didática da Língua Espanhola'. The top navigation bar includes 'Página inicial', 'Eventos', 'Meus Cursos', and 'Menu da Disciplina'. The breadcrumb trail indicates the path: Cursos > BOM JESUS - PI > Lic. Plena em Letras Espanhol - EAD > Bloco VI > 1456601-2078-20172. The left sidebar contains 'Atividades' (Fóruns, Recursos, Tarefas) and 'Administração' (Administration do curso, Ativar edição, Editar configurações, Usuários, Filtros, Relatórios, Notas, Emblemas, Backup, Restaurar, Importar, Publicar, Reconfigurar). The main content area has tabs for 'APRESENTAÇÃO', 'UNIDADE 1', 'UNIDADE 2', 'UNIDADE 3', 'UNIDADE 4', 'AVALIAÇÕES', and 'Tóp'. The 'APRESENTAÇÃO' tab is active, showing a graphic with the course title and a 'Cronograma' (Schedule) section with the following items:

Periodo	Conteúdo
(25/09 - 08/10)	unidade i - la comunicación en el acto didáctico
(25/09 - 08/10)	unidade ii - didáctica, pedagogía, metodología y lingüística
(09/10 - 15/10)	unidade iii - las perspectivas y fundamentos teóricos de la didáctica
(16/10 - 21/10)	unidade iv - niveles de actuación de la didáctica del español en contextos escolares
(25/09 - 08/10)	Fórum 1

Fonte: Plataforma Moodle- Didática da Língua Espanhol/ NEAD-UESPI.¹⁵

A plataforma funciona como um suporte para os MD pelas duas equipes. Na Figura 5, podemos observar que a Equipe 2, responsável pelos conteúdos da plataforma, organizou a disciplina em uma apresentação e quatro unidades. Na apresentação, vemos o cronograma de atividades, também uma imagem com o nome da disciplina. Nessa introdução também se encontra o MDI elaborado pela Equipe 1.

Nas unidades, podemos encontrar, em formato de *slide*, o conteúdo adaptado pela Equipe 2 referente ao MD elaborado pela Equipe 1. As ideias principais geralmente não são modificadas em relação aos temas principais do livro, porém o *layout*, as cores, as formas, as imagens tendem a ser adaptadas, criando assim um

¹⁵ Print da Plataforma Moodle da disciplina e Didática da Língua Espanhola em 20 de set. 2017.

novo MD. As possibilidades e ferramenta disponíveis no *PowerPoint*, nesse caso, motivaram a redução da quantidade de palavras e estimularam a presença de composições multimodais. De acordo com Lucas (2016) no processo de adaptação do material didático o professor necessita estar consciente do porquê da alteração do MD original. Essa mudança depende da prática pedagógica, da formação teórica e da noção de eficácia dos materiais para o público alvo. Nesta pesquisa, buscamos verificar se as equipes estavam conscientes desses fatores e de que forma isso motivou a produção das MDIs.

O Livro Didático, em formato pdf, está dividido em cinco unidades. Desde a capa ao final do livro há muitas CMIs. No total, foram encontradas quarenta e duas CMIs. Todas as composições foram classificadas e apresentadas em forma de quadro de acordo com a relação texto imagem de Barthes (1977, [1982] 1986). Como encontramos exemplos dos três tipos de relação, decidimos selecionar um exemplo de cada para descrever e justificar a relação entre a imagem e o verbal.

Os slides elaborados pela Equipe 2 contêm a mesma temática teórica dos conteúdos descritos no livro da disciplina (elaborados pela Equipe 1), porém das CMIs analisadas, todas são diferentes das elaborado pela outra equipe, somente uma se equivale, o que significa que o MD elaborado pela Equipe 2 representa um novo texto adaptado da Equipe 1. No total, foram encontradas trinta e seis CMIs. Decidimos selecionar, também, um exemplo de cada relação para descrever e justificar tal classificação.

A seguir descrevemos o questionário realizado com os cinco participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa.

4.4.2 Questionário de coleta de dados

Como nossa pesquisa possui caráter qualitativo, com objetivo de descrever como a equipe multidisciplinar da elaboração de MDI explora a multimodalidade ao elaborar os CMI, optamos pela coleta através de um questionário estruturado e baseado na teoria da multimodalidade, no letramento visual, nas relações semióticas e nas teorias que orientam a produção do MDI. Assim, elaboramos um questionário composto por seis perguntas abertas e duas semi-estruturadas.

Após a autorização do conselho de ética, a coleta se deu da seguinte forma: primeiro, localizamos os responsáveis pelo material didático e entramos em contato convidando-o a participar da pesquisa; em seguida, explicamos o teor e a importância do estudo. Todos autorizaram o envio do questionário¹⁶ para seus e-mails juntamente com o termo de aceite¹⁷. A maioria dos participantes enviou as respostas dos questionários. Entretanto, como um participante não respondeu ao questionário (diagramador), assumimos que ele havia decidido não mais participar do estudo. Assim, analisamos a resposta dos cinco participantes, já descritos no Quadro 2.

O questionário dessa pesquisa possui oito questões que buscam respostas por meio das quais pudéssemos identificar as representações conceituais que os informantes têm sobre a importância e a finalidade do uso das imagens, assim como o conhecimento sobre o letramento visual, sobre multimodalidade e as teorias referentes ao estudo das imagens. Algumas das perguntas também visam identificar como eles solicitam a leitura de imagens e se eles relacionam texto e imagens, assim como os critérios utilizados para seleção das imagens no MDI. A seguir, o Quadro 3 apresenta as perguntas e seus objetivos.

Quadro 3 - Descrição das perguntas do questionário e objetivos esperados.

Teor da pergunta	Objetivo da pergunta do questionário
1. Para você, qual é a importância da utilização de imagens na preparação de materiais didáticos de EAD?	Analisar se a imagem é importante ou se ela é acessória (encarada como uma simples ilustração) na produção do MDI.
2. De acordo com seus conhecimentos, o que é letramento visual? Apresente uma definição, por favor.	Analisar se os responsáveis pela elaboração de MD possuem conhecimentos teóricos em relação ao Letramento Visual- no que se refere à leitura e produção de CMI's.
3. Para você o que é multimodalidade? Apresente uma definição, por favor.	Analisar se os responsáveis pela produção de MD têm conhecimentos sobre multimodalidade.
4. Você conhece algum estudo teórico sobre leitura de imagens? Em caso afirmativo, poderia citá-los	Analisar se os responsáveis pela produção de MD conhecem uma teoria sobre o texto visual. Essa pergunta complementa a primeira, a segunda e terceira questão. Ela representa uma estratégia de validação das perguntas anteriores.

¹⁶ Ver apêndice B- Questionário. pág. 90

¹⁷ Ver apêndice A- Termo de aceite. pág. 87

<p>5. Você utiliza imagens na produção de materiais? Com qual finalidade?</p>	<p>A resposta dessa pergunta comparada com as CMI's presentes nos MDIs visa auxiliar na interpretação da finalidade do uso das imagens e também reforçar a primeira questão, que se refere à importância das imagens. Essa pergunta também é complementada pela sétima (sobre as categorias que relacionam imagem e texto).</p>
<p>6. Ao utilizar imagens, você solicita aos alunos que analisem/compreendam a sintonia das partes que compõem a imagem, assim como a interação e o teor afetivo que elas possuem? Em caso afirmativo, você poderia descrever como se dá esse procedimento? () Sim () Não</p>	<p>Analisar se os responsáveis pela produção de MDI estimulam os alunos a ler imagem e como eles orientam a leitura das CMI. Dessa forma a descrição de como o participante utiliza as imagens pode auxiliar na classificação do tipo de relação imagem e texto de acordo com as teorias de Barthes (1977, [1982] 1986).</p>
<p>7. Quando você utiliza imagens no AVA, que tipo de relação mais busca estabelecer com os textos escritos?</p> <p>a. Ao relacionar imagens e texto, eles são sempre complementares, a falta de um prejudica a comunicação</p> <p>b. Ao relacionar imagens e texto, o texto verbal deve estar presente para explicar e interpretar a imagem</p> <p>c. Ao relacionar imagens e texto, o papel da imagem é ilustrar o texto verbal.</p> <p>d. () outro _____</p>	<p>Saber se os responsáveis pela elaboração das imagens fazem escolhas conscientes delas ao relacionar com o texto verbal;</p> <p>Essa questão deixa os participantes livres para discordar das três categorias descritas nas alternativas a, b e c propostas por Barthes (1977, [1982] 1986). Assim, a letra d possibilita que os participantes descrevam a relação que eles estabelecem ao relacionar texto e imagem, caso elas não estejam listadas no enunciado da pergunta. Essa questão completa as ideias expostas na quinta, porque também se refere à finalidade do uso da imagem.</p>
<p>8. Ao escolher imagens para compor os materiais didáticos de EaD (Educação a Distância), que critérios você adota com mais frequência?</p>	<p>Identificar se a escolha das imagens por parte dos representantes está coerente com as ideias descritas em todas as respostas anteriores.</p>

Fonte: Autoria própria.

Este quadro ajudou na comparação das respostas dos participantes referentes a cada pergunta, assim como no objetivo que cada uma pretende analisar.

Neste capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, assim como os componentes necessários para seu desenvolvimento. Em síntese, ela se caracteriza por: ser de natureza descritiva analítico; utilizar o método de estudo de caso; adotar a abordagem qualitativa; aplicar um questionário como instrumento de coleta de

dados; utilizar os MDs elaborados para a disciplina de Didática da Língua Espanhola como objeto de análises de acordo com a classificação de Barthes (1977, [1982] 1986) (especificamente as CMIs presentes nesses materiais).

A seguir, apresentamos as análises dos dados.

5 ANÁLISES DAS COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUCIONAIS (CMIS) NO MATERIAL DIDÁTICO (MD) E DO QUESTIONÁRIO APLICADO.

O propósito deste capítulo é analisar qualitativamente as Composições Multimodais Instrucionais (CMI) presentes no material didático selecionado, assim como as respostas do questionário aplicado com os cinco participantes que compuseram a equipe de elaboração do MD de Didática da Língua Espanhola.

Essas análises têm o fim de responder às três perguntas dessa pesquisa: **1) como a multimodalidade está sendo explorada no material didático de um curso de graduação em letras à distância e qual é a relação entre texto verbal e imagem materializada nesses materiais? 2) a equipe de produção dos materiais analisados possui conhecimentos teóricos sobre multimodalidade e sua importância na produção de textos instrucionais? 3) De que modo essa equipe multidisciplinar de produção de material didático do curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI relaciona teoria e prática ao integrar imagem e texto verbal nesses materiais?**

Para isso, organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira, classificamos todas as CMIs de acordo com as relações texto e imagem conforme as categorias de ancoragem, ilustração e *relay* de Barthes (1977, [1982] 1986). Após essa classificação, descrevemos e analisamos cinco CMIs presentes no MDI da disciplina. Na segunda etapa, analisamos as respostas dos participantes referentes ao questionário e as equiparamos com a teoria da multimodalidade e os princípios do letramento visual.

5.1 ANÁLISES DE COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUCIONAIS NO MATERIAL DIDÁTICO.

O MD, de acordo com Bandeira (2009, p. 14), “pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Assim, não podemos reduzir a noção de MD ao conceito de livro, de fascículo ou de folheto, tampouco associá-lo somente ao texto verbal. Assim, um vídeo, uma imagem, um jogo, uma música, etc. podem ser utilizados com propósitos educativos e fins didáticos. Nesse

estudo, foram considerados para a análise o livro em PDF disponibilizado na plataforma, os slides e o próprio ambiente virtual.

O material didático para EaD pode ser classificado, de acordo com Bento (2018), em impresso, audiovisual e eletrônico. O primeiro é o mais utilizado pelas instituições. Um dos motivos, de acordo com a autora, é a precariedade no acesso à internet em muitas localidades brasileiras. Outro motivo está relacionado à tradição escolar que ainda se mantém habituada ao impresso, e também ao texto verbal como principal modo para ensinar. O segundo tipo de material está relacionado com toda forma de material referente ao ouvir e ao ver, como por exemplo, as reuniões de vídeo conferências. E o terceiro é aquele que é produzido especificamente para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Os materiais para EaD analisados são do tipo eletrônico, encontram-se na plataforma Moodle do curso na disciplina organizado em diretórios. Também podemos encontrar materiais em formato audiovisual em quase todas as disciplinas do curso de Letras Espanhol, porém, decidimos escolher os produzidos com características estáticas para favorecer as análises das CMI presente no MD.

No início, pensávamos que não encontraríamos muitas composições multimodais nos MD elaborados para EaD no curso de Letras Espanhol. Por isso, decidimos realizar uma pesquisa do tipo exploratória para analisar a recorrência das imagens nesses tipos de materiais. Para nossa surpresa, todos os materiais possuíam muitas composições multimodais.

Devido à quantidade significativa de CMIs encontradas, decidimos escolher uma única disciplina para análise. Para isso selecionamos dois critérios. Como primeiro parâmetro de seleção, destacamos as disciplinas que possuíam imagens diretamente na plataforma virtual. Dentre as dezenove disciplinas (referentes do 1º ao 6º bloco)¹⁸, só cinco se destacaram por apresentar CMI nas abas (ou diretórios¹⁹) das disciplinas do AVA do curso analisado. Como segundo critério, dentre as cinco da primeira triagem, escolhemos a disciplina que possuía o maior número de imagens na plataforma *Moodle* (soma dos materiais elaborados pelas equipes 1 e

¹⁸ As disciplinas são divididas em blocos, cada um se refere há um semestre de estudo. No total o curso possui oito blocos, sendo realizado em quatro anos.

¹⁹ Um diretório serve para organizar uma disciplina no Moodle em partes ou unidades. Nesse curso as disciplinas estão organizadas em uma aba de apresentação e as das unidades. Nelas encontramos os objetivos de cada uma, os conteúdos didáticos e as tarefas e fóruns.

2). Em suma esses foram os critérios para o desempate e eleição da disciplina para essa pesquisa.

Conforme Bezemer e Kress (2016, p. 11), “imagens são difíceis de contar, pois não são constituídas de entidades distintas, como palavras”²⁰. No entanto, pela necessidade de produzir evidências numéricas para compor nosso *corpus*, tivemos que contar as imagens em todo material didático da disciplina de Didática da Língua Espanhola. Para isso, consideramos como imagens: fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos, gráficos e infográficos elaborados ou selecionados pelos produtores para compor o texto do MDI.

Para representar a classificação de todas as CMIs presentes no MDI de Didática da Língua Espanhola elaborado pela Equipe 1, apresentamos o Quadro 4. Neste quadro, organizamos as informações em colunas, que representam os capítulos do livro didático e as CMIs, assim como as três classificações da relação texto e imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986), ilustração, ancoragem e *relay*.

Quadro 4- Número de CMIs presentes no MD elaborado pela Equipe 1

Capítulos do Livro Didático	CMIs	Relação Texto/Imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986)		
		Ilustração	Ancoragem	<i>Relay</i>
Primeiro	9	3	6	-
Segundo	8	5	3	-
Terceiro	7	5	1	1
Quarto	12	4	9	0
Quinto	6	1	3	2
Resultado encontrado	42	18	21	3

Fonte: Autoria própria. Todas as CMIs analisadas se encontram nos Anexos- B.

Observamos que todos os capítulos possuem CMIs. Das quarenta e duas imagens, dezoito são do tipo ilustração. Encontramos vinte e uma relações de ancoragem e três CMI são de tipo *relay*. Isso significa tanto que o verbal é o foco do

²⁰ Do original- Images are difficult to count since they are not made up of discrete entities such as words.

material didático analisado quanto que imagem e texto apresentam pouca relação de complementaridade, uma vez que a imagem ou amplia a ideia de alguns elementos do verbal (ilustração) ou está sendo orientada para a leitura pelo verbal (ancoragem). Observamos poucas relações em que imagem e o verbal se unem em uma relação de interdependência para compor um texto.

No Quadro 5 podemos observar as análises de todas as CMI's presentes no material elaborado pela Equipe 2.

Quadro 5 - CMI's do MD elaborado pela Equipe 2

Plataforma Moodle	Total de slides	CMI's	Relação Texto/Imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986)		
			Ilustração	Ancoragem	Relay
Apresentação da disciplina	12	7	4	3	-
Aba referente à Unidade 1	22	11	8	3	-
Aba referente à Unidade 2	12	8	4	4	-
Aba referente à Unidade 3	15	9	5	4	-
Aba referente à Unidade 4	6	1	1	-	-
Resultado encontrado	67	36	22	14	-

Fonte: Autoria própria. . Todas as CMI's analisadas se encontram nos Anexos- C.

Das composições analisadas, presentes no Quadro 5, de acordo com a classificação de Barthes (1977, [1982] 1986), vinte duas são ilustrações, quatorze são ancoragem e nenhuma é do tipo *relay*. Igual as CMI's elaboradas pela Equipe 1, as elaboradas pela Equipe 2 também demonstram que há pouca integração entre os modos semióticos, de modo que o verbal é o foco da leitura.

A seguir, no Quadro 6, apresentamos todas as CMI's encontradas na disciplina de Didática da Língua Espanhola presentes no AVA da matéria, assim com a relação que elas representam de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986).

Quadro 6 – Comparação das CMIs presentes nos MDIs elaborados pelas Equipes 1 e 2.

MD	CMIs	Relação Texto/Imagem de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986)		
		Ilustração	Ancoragem	<i>Relay</i>
Equipe 1	42	18	22	3
Equipe 2	36	21	14	-
TOTAL	78	39	36	3

Fonte: Autoria própria.

Podemos considerar que o texto verbal nos MDs analisados é o elemento principal de leitura e que a imagem serve predominantemente para o propósito de consolidar os significados a partir do verbal (ilustração). O verbal tem a função de denotar o que a imagem significa (ancoragem). Poucas são as relações em que há uma fusão do texto e da imagem para formar um sintagma maior.

Para demonstrar as classificações realizadas nos Quadros 4, 5 e 6, decidimos escolher cinco exemplos, três da Equipe 1 e dois da Equipe 2 para exemplificar as classificações de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986) presentes no MD da disciplina de Didática da Língua Espanhola.

5.1.2 Material didático elaborado pela Equipe 1

Na Figura 6, temos um exemplo de uma CMI. Nela podemos observar duas meninas sentadas de frente para uma mesa com uma tela de computador como se estivessem estudando. Essa imagem pode conotar a tarefa do aluno no contexto escolar, que recebe a incumbência de aprender.

Figura 6- Amostra de CMI da Equipe 1 - ilustração

4 Niveles de actuación de la didáctica del español en contextos escolares.

Para trabajar los niveles de actuación de la didáctica del español en contextos escolares, vamos a partir del análisis contrastivo entre el Método Tradicional de enseñanza y el Método Comunicativo, como forma de poner de relieve las distinciones entre estos dos grandes paradigmas de la enseñanza de idiomas extranjeros que siguen siendo utilizados en las escuelas.

Los niveles de acción didáctica del español son los que te listamos abajo. Vamos a explicarlos con base en el análisis contrastivo.



4.1 Principios teóricos

Los principios teóricos hacen parte del 1º nivel de actuación de la didáctica del español y tiene que ver con los modos de ver la lengua, enseñanza y el aprendizaje. Ellos se materializan en la:

1. Concepción de la lengua (principios lingüísticos=objeto)

2. Concepción del aprendizaje (principios psicológicos = sujeto)

3. Concepción de la enseñanza (principio pedagógicos = agente)

Analizar estos principios nos remonta a la Historia de la didáctica del español como lengua extranjera a través de la evolución y oposición entre el Método Tradicional y Comunicativo. Si vamos a hacer este análisis contrastivo entre estos dos métodos de enseñanza, veremos con facilidad cómo la concepción de lengua, enseñanza y aprendizaje fue evolucionando y haciendo la relación profesor vs. alumno más placentera.

Fonte: Extraído do livro- *Didáctica de la Lengua Española*. (UAB, 2011, pág.77)

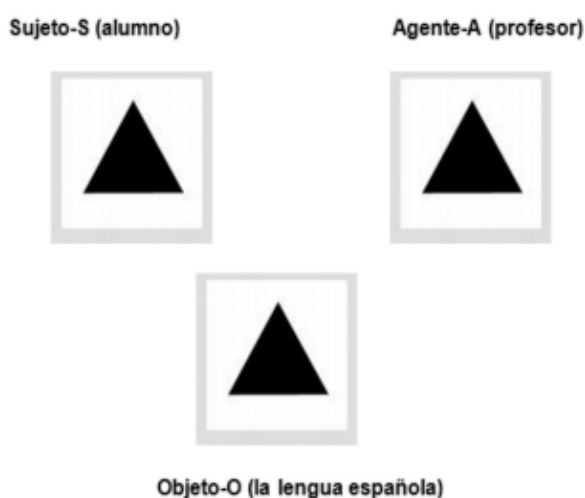
Essa unidade tem a seguinte temática: Níveis de atuação da didática do espanhol. Sobre o conteúdo verbal, encontramos-lo organizado em quatro parágrafos: o primeiro se refere aos níveis de atuação da didática do espanhol, com o fim de fazer uma análise contrastiva dos métodos tradicional e comunicativo; o segundo anuncia os tipos de níveis da ação didática; o terceiro aborda os princípios teóricos referente à língua, a aprendizagem e ao ensino; o quarto, por sua vez, foca na evolução histórica da didática, com destaque na relação professor aluno.

A imagem (Figura 6) tem como função considerar o papel do aluno na aprendizagem, mas não traz contribuição para a expansão do sentido para além do que o texto verbal traz. Neste caso, ela está subordinada ao verbal, já que é ele o principal elemento na construção dos significados veiculados pelo conjunto texto verbal-imagem. Por isso classificamos essa relação de ilustração, em que, de acordo

com Barthes (1977, [1982] 1986), o verbal é o foco da leitura e a imagem pode iluminar ou não um elemento das informações dadas no texto, mas sempre mantendo uma relação de dependência.

Na Figura 7, podemos observar a presença de figuras geométricas, em formato de triângulos, representando os âmbitos de atuação da didática do espanhol em contextos escolares.

Figura 7- Amostra de CMI da Equipe 1 - ancoragem



normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de la Lengua española: En este apartado es importante que el profesor imparta contenidos ligados a textos de la actualidad en lengua española para que el alumno se motive a estudiarla, o sea, que trabaje los contenidos a través de temas de la actualidad usando textos que hablen del cotidiano de España y de los países de habla hispana en Latinoamérica. Que se utilice de una metodología de enseñanza basada en la comunicación a través de simulación de situaciones reales con el uso del nuevo idioma. Sólo así estará incentivando al alumno a la lengua meta.

Fonte: Extraído do livro- *Didáctica de la Lengua Española*. (UAB, 2011, pág.72)

A Figura 7 está contida na unidade três do MDI. A temática dessa CMI está relacionada com os fatores referentes aos conteúdos da aula de língua espanhola, que devem ser motivados e ligados aos textos da atualidade, assim como com alguns procedimentos metodológicos da aula de espanhol como língua estrangeira. Nesse caso, o parágrafo determina o que o gráfico representa, pois sem ele a presença dos três fatores do ato didático no ensino da língua espanhola (professor, aluno e língua) poderiam ser interpretados de modo bastante ambíguo. Todavia, ao

contrário do que acontece com a imagem, o sentido do texto verbal não é bastante influenciado pelo texto visual. É essa relação que caracteriza a ancoragem (BARTHES, 1977). Assim, por mais que a imagem tenha uma função de aparente independência, ela está de fato dependendo do verbal para construção do significado pretendido pelo autor.

Essa relação de dependência é entendida pelo autor como uma espécie de “amarra”, o que impede a proliferação dos significados conotativos da imagem. Nesse sentido, a ancoragem tem o poder de limitar os valores que a imagem pode representar na cadeia denotativa. Se os elementos representados em forma de triângulos (Figura 7) poderiam por si mesmos suscitar outras interpretações ao leitor, o verbal tem o poder ideológico de determinar o que significa cada elemento.

A seguir, na Figura 8, apresentamos o terceiro exemplo presente no MD elaborado pela Equipe 1.

Figura 8 – Amostra de CMI Equipe 1- *relay*

en este idioma extranjero. Cuando vamos avanzando en los estudios de lengua extranjera, nos alejamos lo máximo posible de la lengua materna y nos acercamos a la lengua meta. El portugués es un ejemplo de interlengua entre el español y el portugués de Brasil.



nadaver.com- Ejemplo de portugués-acceso em 28/02/2011

Fonte: Extraído do livro- *Didáctica de la Lengua Española*. (UAB, 2011, pág.103)

A Figura 8 se refere ao conteúdo da unidade cinco do MDI. A temática dessa página está relacionada ao conceito de Interlíngua. A mensagem verbal da página afirma que Interlíngua é a língua que possui características da língua materna e da estrangeira. Ao final da explicação, o *portuñol* aparece como exemplo do assunto tratado.

Nesse texto, podemos observar a conversa entre luso falantes que estão comemorando o dia do *portuñol*. O humor da história está nas escolhas lexicais e nas atitudes dos dois personagens em relação ao uso do *portuñol*. A chegada de um personagem falando inglês acrescenta novas conotações à composição. O texto verbal, por sua vez, prioriza outros sentidos da relação entre português e espanhol, enfocando indiretamente o conceito de Interlíngua (SELINKER, 1972). Nesse caso, a tirinha adiciona humor ao verbal, ou seja, alterando, ao mesmo tempo, seu sentido.

Ao analisar a classificação da Figura 8, podemos considerar que ela representa a relação por *relay*, classificação em que um modo apoia o outro de forma que as imagens e o verbal são partes que funcionam como fragmento de um sintagma maior (CARVALHO, 2016).

A seguir analisaremos o material elaborado pela Equipe 2. Averiguaremos duas CMIs (só foram encontradas dois tipos) de acordo com as classificações de Barthes (1977, [1982] 1986), para diagnosticar a relação texto e imagem, assim como verificaremos como a multimodalidade está sendo explorada no MD.


5.2.2 Material didático elaborado pela Equipe 2

Nas CMIs analisadas, as ilustrações tendem a priorizar certos elementos, em detrimento de outros. Nesse sentido, as escolhas sobre que aspectos do texto verbal serão priorizados na representação imagética dependem das intenções e propostas adotadas por cada equipe de elaboração. Por esse motivo, além de categorizar as CMIs, julgamos que é fundamental ter acesso ao grau de consciência dos participantes de cada equipe sobre essas relações multimodais. Isso será feito com mais detalhes nas análises dos questionários. A seguir, na Figura 9, podemos observar o modo como essas escolhas são subjetivas. Nela, de todo o conteúdo verbal, apenas o “aprendiz” foi ilustrado.

Figura 9 - Amostra de uma CMI da Equipe 2 - ilustração

La motivación es un atributo interno al individuo que además de ser algo que viene de dentro del aprendiz, también va a depender de factores externos como el:

- ↳ Incentivo del profesor,
- ↳ La empatía,
- ↳ Haber tenido buenos profesores antes,
- ↳ Buenos materiales didácticos,
- ↳ El deseo de hacerse parte de aquella comunidad lingüística nueva (motivación integradora),
- ↳ Necesidades de hablar bien el idioma extranjero en el ambiente laboral que le exige que hable uno o dos idiomas (aprendizaje instrumental), etc.



19

Fonte: Extraído do MD de *Didáctica de la Lengua Española* (UAB, 2017, slide 19)

A imagem, presente na Figura 9, se refere a um garoto sentado na carteira levantando a mão como se pedisse permissão para falar. Seu rosto demonstra estar contente e solicitando algo.

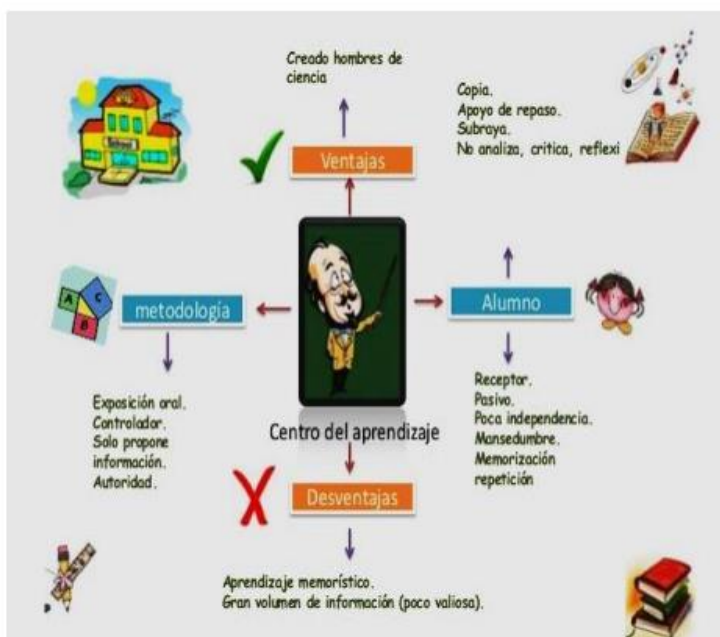
Analisando as imagens e o conteúdo verbal, concluímos que a composição representada na Figura 9 é de ilustração. Como já dissemos, nesse tipo de classificação a imagem “dá suporte à leitura do texto” (CARVALHO, ARAGÃO, 2015, p. 20), ou seja, o texto verbal é o principal elemento e a imagem consolida a construção de um ou vários componentes verbais.

A terceira unidade se intitula: Níveis de Atuação da Didática do Espanhol em Contextos Escolares. Nela encontramos nove CMIs. A seguir, na Figura 10, demonstramos um das composições classificadas no Quadro 5.

Figura 10 - Amostra de uma CMI da Equipe 2- ancoragem

El MÉTODO TRADICIONAL: la didáctica de segundas lenguas se centraba en la memorización y formación de hábitos, el alumno era visto como un ser pasivo y su papel era el de imitar, repetir, contestar ejercicios y obedecer ordenes del profesor.

El profesor es visto como un sujeto protagonista, activo, controlador del proceso y modelo para ser seguido por estar siempre presentando modelos de lengua que deben ser seguidos



51

Fonte: Extraído do MD de *Didáctica de la Lengua Española* (UAB, 2017, slide 51)

Neste exemplo, o conteúdo verbal explica porque o método tradicional se centra na memorização e na formação de hábitos. O aluno é caracterizado como passivo e o professor protagonista ativo e controlador do processo.

A imagem ao lado do texto verbal é representada por uma organização gráfica contendo imagens possivelmente de uma escola, de um professor, de um aluno e alguns materiais didáticos. Além das imagens, há tipografias de formas, cores, localização e tamanhos variados. Todo esse conjunto de modos se une para explicar o conceito do Método Tradicional. Entretanto, são os enunciados abaixo de cada imagem que determinam que sentidos o leitor deve atribuir aos textos visuais. Essa CMI é do tipo ancoragem, significa que texto e imagem se complementam, mas os sentidos da imagem são determinados pelo verbal.

Em relação aos MDs elaborados pelas duas equipes, constatamos que eles possuem características condizentes com ambientes digitais de aprendizagem. Os materiais são de produção local. Eles foram desenvolvidos para atender às necessidades de um grupo específico, suscetíveis à adaptação (o MD da Equipe 1 foi adaptado pela Equipe 2). Podem ser redesenhados para atender as necessidades e interesses do grupo. Em relação à interatividade, observamos a

presença de múltiplos recursos criados para estimular o desempenho dos alunos, como as fontes tipográficas, as imagens, as cores, as formas, etc.

Dessa forma, nas informações presentes no Quadro 6, observamos somente três composições onde há a interação do verbal e da imagem para compor o texto. Trinta e seis são do tipo ancoragem, em que o verbal controla o que as imagens significam e trinta e nove das CMIs são do tipo ilustração, em que o foco de leitura direciona para o verbal. Essas constatações demonstram que no MD analisado o verbal continua sendo o foco para leitura do texto multimodal.

Considerando que o MD analisado possui características para o ambiente digital, e que esses ambientes são mais propícios para a integração de diversos modos, observamos que a linguagem verbal e a imagem não interagem na sua grande maioria para a construção de uma equidade entre os dois modos. Assim, isso pode indicar uma pouca preocupação das equipes de elaboração dos MDs com a multimodalidade. Essa possibilidade, entretanto, será discutida na próxima seção, quando apresentamos as respostas e considerações sobre o questionário aplicado com os participantes.

5.2 ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PRODUÇÃO DO MDI.

Dentre os participantes que aceitaram colaborar voluntariamente nesta pesquisa, contamos com cinco pessoas responsáveis pela elaboração do MD da disciplina de Didática da Língua Espanhola. De acordo com o Quadro 2 presente no capítulo metodológico, temos duas equipes. A Equipe 1 está composta pelo professor conteudista (P3) e por dois revisores do material didático (P1 e P2). A Equipe 2 está composta pelo professor formador (P4) e Especialista em TI (P5).

Objetivo dessa segunda etapa da pesquisa foi coletar e analisar dados sobre: **1) a noção que a equipe multidisciplinar possui sobre a relevância da utilização de imagens na elaboração das CMI's; 2) De que modo a equipe multidisciplinar está familiarizada com discussões relacionadas ao letramento visual e a com qual finalidade os membros dessa equipe utilizam imagens na preparação dos MDs e de que modo habilidades ligadas à leitura multimodal são exploradas pela equipe.** Para isso, organizamos e analisamos as respostas dos participantes em oito quadros, cada um envolve uma temática específica realizada em forma de pergunta do questionário. A seguir, analisamos as respostas dos participantes.

O objetivo da primeira pergunta do questionário é analisar se a imagem é importante para a equipe que elaborou o MDI da disciplina de Didática da Língua Espanhola, do curso de Letras Espanhol na modalidade à distância, ou se ela é acessória. No Quadro 7 apresentamos as respostas dos participantes.

Quadro 7 – Resposta da questão 1

Questão 1 - Para você, qual é a importância da utilização de imagens na preparação de materiais didáticos de EAD?	
P1	Penso que é relevante o uso de imagens para preparar materiais didáticos de EAD. Fala-se que “uma imagem vale muito mais que mil palavras”, e nesse sentido a imagem ou imagens utilizadas na preparação do material didático tem a finalidade de ajudar na apresentação dos conteúdos ou temáticas tratadas. Claro que não se trata de utilizar imagens por utilizar senão saber valer-se das imagens para aprofundar ou explicar melhor a temática abordada.
P2	Muito importantes, porque considero que a imagem aliada às explicações viabiliza uma otimização do entendimento do texto a ser discutido pelos aprendizes e melhor ainda se os mesmos possam interagir e modificar, reconstruir ou desconstruir as mesmas.
P3	As imagens também produzem sentido e significado para os interlocutores de

	qualquer evento comunicativo, e ao utilizá-las na preparação de materiais didáticos, oferecemos ao material condição para múltiplas leituras. A imagem além de comunicar por si mesma, ao ser usada no material didático atrelada ao texto escrito, e pela sua função de sedução, contribui para uma leitura dinâmica e crítica dos conteúdos expostos nesses materiais e favorece a manutenção do leitor vinculado ao seu material.
P4	É de extrema importância, uma vez que as imagens também falam, elas representam uma realidade e contribuem para a construção dos sentidos. Mais do que isso, as imagens nos dão pistas daquilo que o texto verbal insiste em nos falar. As imagens funcionam como um complemento do texto, servindo para elucidar os sentidos presentes no mesmo, pois as imagens também comunicam e estimulam o leitor a buscar um sentido para o que lê.
P5	Considero de suma importância, pois para o aprendizado seja quaisquer assuntos abordado a mescla de informações escritas e visuais faz que a pessoa diminua os bloqueios mentais e torna a <i>experiência</i> do aprendizado muito mais agradável e menos monótona.

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário.

Todos os participantes afirmam que as imagens são importantes para a preparação do material didático, seja para a apresentação do conteúdo, seja para oferecer aos alunos oportunidade de múltiplas leituras. A multimodalidade também foi apresentada como uma das razões para a inserção de imagens nos MDs já que, como nos diz o participante P5, “a mescla de informações escritas e visuais faz que a pessoa diminua os bloqueios mentais e torna a experiência do aprendizado muito mais agradável e menos monótona”.

Ainda foi possível perceber que a imagem é vista de forma conflitante entre diferentes participantes, o que acaba refletindo os conceitos propostos por Barthes (1977) e adotados nesse trabalho. Enquanto para o Participante 4 elas são vistas como ilustração (As imagens funcionam como um complemento do texto, servindo para elucidar), para o Participante 3, ela preenche a categoria de *relay* (“A imagem além de comunicar por si mesma, ao ser usada no material didático atrelada ao texto escrito, e pela sua função de sedução, contribui para uma leitura dinâmica e crítica dos conteúdos expostos nesses materiais e favorece a manutenção do leitor vinculado ao seu material”).

A segunda pergunta tem como foco analisar se os responsáveis pela elaboração do MDI possuem conhecimentos teóricos sobre o letramento visual. A seguir, o Quadro 8 apresenta as respostas dos participantes conforme a pergunta número dois do questionário.

Quadro 8 – Resposta da questão 2

Questão 2 - De acordo com seus conhecimentos, o que é letramento visual? Apresente uma definição, por favor.	
P1	Entendo que seja a capacidade de saber ler, analisar e compreender as imagens utilizadas em um texto. Por exemplo, na história de quadrinhos “Mafalda” o seu autor (Quino) vale-se muito bem destas imagens para dar um maior sentido ao que foi escrito.
P2	Entendo por Letramento visual, a capacidade que tem o aprendiz de interpretar as informações propostas a ele (ou ela) através dos conteúdos e imagens e suas combinações (sons, animação) etc. viabilizando uma otimização de suas comunicações sociais.
P3	Letramento visual significa a capacidade de saber ler as imagens, e de compreender os mecanismos de comunicação das mesmas. Compreender os processos utilizados nas mesmas para dizer e comunicar mensagens direcionadas aos leitores. Significa ler as imagens de modo depurado, ou seja, detalhado compreendendo seus processos constitutivos para e na comunicação visual.
P4	Nesse sentido, fazendo-se uma relação com o que diz Santaella para definir letramento visual, considero que este tipo de letramento se refere às condições cognitivas dos leitores de estabelecer os sentidos presentes nas imagens existentes nos mais diversos ambientes digitais ou didáticos com os quais o aluno tem contato. Nessa esteira, letramento visual corresponde à capacidade cognitiva do leitor de construir sentidos presentes nas imagens a partir dos seus conhecimentos prévios, ancorando-se também para isso na sua percepção cultural e sócio-ideológica dos fatos presentes na sua vida, uma vez que as imagens são representações icônicas daquilo que vivenciamos e convivemos no nosso dia a dia.
P5	Letramento digital é quando um indivíduo faz uso de ferramentas tecnológicas de comunicação para auxiliar o processo de aprendizagem.

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário.

Todos os participantes, exceto P5, relacionam o letramento visual ao ato de analisar, interpretar, dar/estabelecer sentido, compreender as informações através das combinações das partes que compõem a imagem. As indagações realizadas pelos quatro participantes estão condizentes com as apresentadas e defendidas por Callow (2012), Almeida (2013), Barbosa e Araújo (2014) e Pinheiro (2016), porém nenhum participante relacionou que ser letrado visual também está associado à produção de textos visuais como defende Gomes (2019).

O participante P5 não falou sobre letramento visual e sim sobre digital. Talvez por causa da sua formação estar relacionada à área da informática, ele foi instintivamente direcionado a falar desse tipo de letramento. Presumimos que a relação de proximidade entre esses dois conceitos também podem ter motivado o equívoco.

Considerando as respostas dos quatro participantes, eles apresentam conhecimentos sobre a noção de letramento visual, porém, ao compararmos as respostas para os questionários com os dados da análise dos MDs, podemos observar que há uma predominância de imagens utilizadas como ilustração e ancoragem, com poucos elementos sendo explorados de modo a levarem os alunos a ler e avaliar as imagens criticamente. Nesses casos, os sentidos dos textos eram atribuídos predominantemente pelo verbal.

Na questão três, o objetivo é analisar se os participantes possuem conhecimentos sobre a multimodalidade. No Quadro 9, apresentamos as respostas dos participantes referente ao assunto.

Quadro 9 – Resposta da questão 3

Questão 3 - Para você o que é multimodalidade? Apresente uma definição, por favor.	
P1	Hoje em dia vivemos na era da comunicação e isso possibilita que a mensagem que se transmite seja feita de múltiplas maneiras. Sendo assim a multimodalidade seria as diversas ferramentas comunicativas a partir das quais um texto pode ser apresentado. Por exemplo, na Plataforma Moodle, para apresentar uma unidade o professor formador pode utilizar um texto escrito; slides falando ou <i>resumindo</i> o assunto e um vídeo que trate sobre a temática desenvolvida na Unidade
P2	A multimodalidade pressupõe uma forma de ensinar conteúdos fazendo uso de vários tipos de ferramentas digitais como, por exemplo: texto ou hipertexto, mapas, desenhos, imagens, sons layout da página do AVA pensado e desenhado para gerar ações pedagógicas capazes de fazer o aprendiz questionar, interpretar, criticar e desenvolver um posicionamento crítico.
P3	Multimodalidade aplicada aos estudos da linguagem significa as diferentes formas em que os textos se apresentam: escritos, orais e ou imagéticos, bem como a integração desses elementos no ato de comunicar algo. A Semiótica Social considera o texto multimodal como um texto que pode apresentar-se de diferentes maneiras na construção da mensagem na hora de comunicar algo que se quer dizer. E a multimodalidade se relaciona muito bem não só com o que os textos dizem, mas com o como os textos fazem para dizer o dito.
P4	Multimodalidade é tudo o que se apresenta plural no modo de representar algo, por exemplo, um outdoor, que na sua forma de comunicar, apresenta-se sob a forma de duas linguagens: a verbal e a não verbal ou visual.
P5	Entendo a multimodalidade como sendo o uso de linguagens diferentes para expressar um assunto, se utilizando de varias estratégias de linguagens para mostrar o que se quer transmitir, como por exemplo, usar textos, imagens e gestos físicos ao repassar o conhecimento de certo assunto.

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário.

Os participantes P1 e P2 assemelham suas definições ao descrever o que eles entendem por multimodalidade. Ambos utilizaram a palavra ferramenta para

defini-la. (P1) “Ferramentas comunicativas em que os textos são apresentados” e (P2) “ferramentas digitais para o ensino”. De acordo com Callow (2012), a multimodalidade é uma perspectiva teórica que considera que os significados são realizados através do uso de múltiplos modos. Já para Pimenta e Santana (2017) esses modos são organizados (desing) de acordo com as possibilidades de produção e veiculados em suportes (PIMENTA, SANTANA, 2017). Os dois participantes relacionam multimodalidade à variedade dos mecanismos de distribuição ao citar que os slides, os vídeo, a página do AVA, os mapas são o que eles entendem por multimodalidade, sugerindo que eles intencionavam tornar os MDs mais multimodais.

O participante P3, ao afirmar que multimodalidade significa “diferentes formas em que os textos se apresentam... escritos, orais e ou imagéticos... bem como sua integração no ato de comunicar”, se aproxima do conceito de Kress (2010) sobre modo. O referido autor afirma que é um recurso semiótico socialmente moldado e culturalmente dado para fazer sentido, como exemplo a cor, a fonte, o tamanho, a superfície, etc. contribuem para dar sentido ao texto. Nesse caso, percebemos que o participante tem familiaridade com o conceito de multimodalidade.

Da mesma forma, os participantes P4 e P5, ao afirmarem que multimodalidade (P4) “é tudo o que se apresenta plural no modo... apresenta-se sob a forma de duas linguagens: a verbal e a não verbal ou visual” e (P5) “o uso de linguagens diferentes para expressar um assunto”, demonstram que esse não é um conceito novo para eles.

De modo geral, os participantes se referem à multimodalidade como uma variedade de textos reunidos para comunicar. Dentre os exemplos citados, para defender a definição de multimodalidade, apresentaram a relação de: textos escritos com slides; ferramentas digitais como mapas, desenhos e imagens; as formas como os textos se apresentam escritos, orais ou imagéticos; linguagem verbal e imagens no outdoor e uso de linguagens diferentes, textos, imagens e gestos. Apesar disso, os materiais digitais disponíveis no AVA do curso oferecem apenas parte desses elementos, tais como slides e o livro em PDF. Isso sugere que há um espaço entre conhecimento teórico e sua concretização na prática.

Na pergunta quatro, analisamos se os participantes conhecem teorias sobre a leitura de imagens. Ela representa uma estratégia de validação das três perguntas anteriores. Para isso, elaboramos o Quadro10 com as respostas dos participantes.

Quadro 10– Resposta da questão 4

Questão 4 - Você conhece algum estudo teórico sobre leitura de imagens? Em caso afirmativo, poderia citá-los.	
P1	Na verdade não tenho conhecimento de nenhum autor que trabalhe sobre esta temática. Não que não existam; eu é que não conheço nenhum autor.
P2	Sim. KRESS, G. Literacy in the New Media.
P3	Sim. Estudos de Martine Jolie (1994) e Antonio Vicente Pietroforte. Adorei esse livro sobre semiótica visual.
P4	Sim, mas não domino esta teoria. Sei que as Artes podem trabalhar isso de forma teórica; Kress e van Leeuwen (2000) fazem uso de alguns termos da gramática sistêmico-funcional propostos inicialmente para análise da linguagem, para fazer uma análise das imagens baseada nos aportes de M.A.K. Halliday (1985, 1994). No entanto, já que cada um desses dois meios semióticos possui sua própria estrutura e regras, Kress e van Leeuwen propõem outros termos, talvez mais apropriados para a análise de visuais, sendo, portanto um assunto um tanto complexo e requerendo do estudioso uma pesquisa mais aprofundada no assunto. Considero uma teoria um tanto complexa para se compreender por pessoas leigas no assunto.
P5	Sei que algumas escolas da rede F. B. se utiliza do uso de quadrinhos para a alfabetização de crianças

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário

A partir dessas respostas, é possível entender os motivos para a aparente distância entre conhecimento da teoria e a materialidade dela nos MDs. Percebemos, então, que os conhecimentos dos participantes sobre a multimodalidade e o modo como ela pode influenciar a aprendizagem ainda são relativamente superficiais, de modo que embora seja possível perceber a presença de imagens no MD, também é possível notar que elas tendem a não se integrar com os textos verbais de forma mais profunda, em que cada um desses elementos desempenhe papéis diferentes na construção do sentido textual.

Assim, já que três participantes afirmam conhecer teorias sobre o estudo teórico relacionado à leitura de imagens enquanto dois declaram não conhecê-la, consideramos que a falta de conhecimento aprofundado das teorias que focam no estudo da imagem leva a presença de imagens no MD, ainda que subordinadas aos sentidos do texto verbal e não a uma relação de complementaridade.

O objetivo da pergunta cinco está relacionado com o uso e a finalidade da imagem. Essa questão valida todas as outras, principalmente a primeira e a sétima. A análise das respostas pode ser comparada com os resultados apresentados na seção de análise sobre a classificação das CMIs.

A seguir, o Quadro 11 reúne as respostas dos participantes sobre a utilização e a finalidade das imagens no MD.

Quadro 11 – Resposta da questão 5

Questão 5 - Você utiliza imagens na produção de materiais? Com qual finalidade?	
P1	Nos livros produzidos na EAD tive a oportunidade de utilizar imagens. Essas imagens somente tinham uma finalidade estética ou de chamar a atenção do leitor <i>mais</i> não estavam diretamente relacionadas com o conteúdo tratado; ou seja, não tinham uma finalidade didático-pedagógica.
P2	Sim, com o objetivo de motivar e tornar mais prazeroso o estudo das aulas teóricas sobre Literatura.
P3	Com a finalidade de contribuir para o processo de leitura crítica da mesma, corroborar no processo de leitura de textos verbais também apoiados nessas imagens, como forma de enriquecer o conteúdo desses materiais e como forma de atrair o leitor para a sua manutenção na leitura do material didático.
P4	Sim. Sempre que possível faço uso das imagens como uma estratégia de estimular o aluno para o assunto abordado, uma vez que as imagens nos dizem muito e servem de complemento para aquilo que se quer expressar. Além de que as imagens ajudam no processo de ensino aprendizagem, já que tem aqueles alunos que aprendem muito por meio das imagens ou do visual. Por exemplo, quando se quer explorar o ponto de vista do leitor com relação a determinado texto, costumo relacionar esse texto verbal com um texto visual, pois este último contribui para uma melhor compreensão daquele
P5	Sim. Sempre utilizo imagens em minhas produções de aulas para que exemplifique em modo visual assuntos abordados tornando assim mais fácil a compreensão do tema debatido

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário

Os participantes P1 e P2 coincidem ao afirmar que as imagens são utilizadas por eles, na produção do MD, com fim estético e para motivação. Tais respostas nos levam a refletir o que diz Almeida (2013), sobre a necessidade de que é preciso desmitificar a percepção generalizada das imagens como algo desprovido de significados ideológicos. Como ambos demonstraram em questões anteriores que possuíam consciência da importância da imagem, das noções de letramento visual, do conceito de multimodalidade, assim como, em relação ao participante P2, conhecimentos sobre teorias e livros relacionados à leitura de imagens, presumimos que a ideia de imagens como apenas elementos ilustrativos do texto verbal ainda está atrelada à cultura visual escolar, que por muito tempo relega o imagético a um segundo plano.

As respostas dos participantes P4 e P5 também são similares entre si. O primeiro utiliza a imagem como “uma estratégia de estimular o aluno para o assunto abordado, uma vez que as imagens nos dizem muito e servem de complemento para aquilo que se quer expressar. O segundo utiliza imagem “para que exemplifique em modo visual assuntos abordados tornando assim mais fácil a compreensão do tema debatido. Ambos destacam e dão mais valor ao texto verbal quando afirmam que a finalidade da imagem é complementar e exemplificar o verbal. Embora também seja parte da tradição escolar, para Lemke (2010, p. 462), “nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto”. Ou seja, cada um, texto e imagem, possuem qualidade e limitações que lidados podem ampliar as noções da mensagem pretendida e ou omitida pelas combinações dos modos na produção textual.

O participante P3, contudo, se aproxima da afirmação de Lemke (2010), apresentada no parágrafo anterior, sobre a valorização da imagem como texto. Para esse participante, as imagens têm “a finalidade de contribuir para o processo de leitura crítica da mesma, corroborar no processo de leitura de textos verbais também apoiados nessas imagens, como forma de enriquecer o conteúdo desses materiais”.

Como podemos ver, todos participantes afirmaram, na primeira questão, que a imagem é importante para a produção do MD da EaD, porém, dos cinco, quatro deles priorizam o verbal, como consequência a imagem é colocada como segundo plano na produção textual. Apenas um dos participantes afirma que a finalidade do uso da imagem é para promover a leitura crítica. Nesse caso, é interessante perceber como essas diferentes visões sobre o texto visual influenciam na construção dos MDs. Tais afirmações consolidam e explicam os resultados das classificações das CMI. De um total de setenta e oito composições, somente três são relação do tipo *relay* (Quadro 6), que é quando imagem e texto verbal apresentam uma relação profunda de complementaridade, com cada um trazendo contribuições próprias para a construção dos sentidos do texto.

O objetivo da questão seis é analisar se os responsáveis pela produção de MD (Material Didático) estimulam os alunos a ler imagens. Além disso, entender como eles descrevem e orientam a leitura das CMI (Composições Modais

Instrucionais). Para isso, analisamos as respostas dos participantes presentes no Quadro 12.

Quadro 12 – Resposta da questão 6

<p>Questão 6 - Caso você seja professor, ao utilizar imagens, solicita dos alunos que analisem/compreendam a sintonia das partes que compõem a imagem, assim como a interação e o teor afetivo que ela possui? Em caso afirmativo, você poderia descrever como se dá esse procedimento?</p>		
Não	P1	-
Sim	P2	Organizo atividades em formato de oficinas nas quais professores e alunos possam interagir com apoio de imagens sempre partindo de gêneros previamente escolhidos e que sejam de fácil acesso a todos.
	P3	O uso da imagem não é para “enfeite” do material didático. Toda imagem produz sentido e ela não pode estar presente nos materiais por acaso. Ao propor uma atividade com as imagens, professores e alunos devem partir de uma análise de seus elementos constitutivos e conseqüentemente discutir sobre o que elas estão comunicando. Isso é um processo natural de leitura das imagens. Trata-se de um movimento natural de interpretação das mesmas. Dentro da sala de aula, ao usar imagem, sempre começo com uma pergunta chave chamando os alunos para a leitura da mesma, dando-lhe pistas ou caminhos para os seus gestos de interpretação e posteriores discussões sobre o que dizem e o que fizeram para dizer. Em materiais didáticos ou postagens nos AVAs espero sempre que o próprio leitor faça esse movimento, que a meu ver, é algo natural do indivíduo e que também vai depender muito do grau de letramento visual e crítico de cada um.
	P4	Costumo dialogar com os meus alunos, pedindo para os mesmos falarem sobre a imagem estudada; dizerem o que as imagens representam para eles. Compararem as imagens com outros textos conhecidos, numa espécie de intertextualidade, explorando dessa forma os pontos de vistas dos alunos para determinada temática.
	P5	As imagens que uso em sala de aula me servem principalmente para trazer em exposição objetos, pessoas ou até <i>emoções</i> que a linguagem falada não conseguiria trazer. Um exemplo visto em imagem estudada fica mais fácil o aluno entender e até se sintonizar com o tema

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário

Dos cinco participantes, quatro afirmam que solicitam que seus alunos analisem ou compreendam a sintonia das partes que compõem a imagem, assim como a interação e o teor afetivo que ela possui. Somente o participante P1 nega tal solicitação. Para entender melhor as respostas, analisamos o modo como eles procedem ao estimular os alunos na leitura das imagens.

Enquanto que o P2 declara que utiliza a imagem sempre partindo do gênero, o P4 afirma que pede que os alunos descrevam o que as imagens representam para eles. Como estratégia realiza comparações com textos conhecidos. Já P5, por sua vez, afirma que a imagem é utilizada para explicar conceitos complexos que o verbal não seria capaz de elucidar. Dessa forma, o aluno entende o tema (texto verbal). Nesse caso, é possível perceber algumas contradições com as respostas anteriores e com o que é explorado no MD analisado, já que este tem poucas CMI's que devem ser analisadas criticamente pelo aluno. Em parte, isso pode se dar pela diferença temporal entre os períodos em que os MDs foram elaborados (Equipe 1 em 2011 e a Equipe 2 em 2017) e aquele em que a pesquisa foi realizada. Nesse caso, é possível que as discrepâncias entre as respostas dos questionários e a análise dos MDs indiquem que os membros da equipe estão em um processo de recategorização de seus conceitos sobre imagens nos MDs, sobre a multimodalidade e sobre o letramento visual.

Como mencionado no parágrafo anterior, em nenhuma das cinco CMI's analisadas na seção anterior, assim como nas restantes presentes no MD da disciplina de Didática da Língua Espanhola, observamos que as equipes solicitaram que os leitores (alunos) realizassem a compreensão das sintonias das partes que compõe a imagem. Logo, as imagens no MD elaborado acabam por não estimular a leitura crítica dessas composições. No MD, o foco era o manejo de textos verbais.

Tal constatação dificulta o desenvolvimento de habilidades de letramento visual, assim como a compreensão de multimodalidade presentes nos textos

O objetivo da questão sete se refere às três categorias de relação da imagem e texto de acordo com Barthes (1977, [1982] 1986). Das alternativas de 'a' à 'c', respectivamente, encontramos descritas: o *relay*; a ancoragem e a ilustração. Na alternativa 'd' não indicamos nenhuma categoria, deixamos livre para que os participantes negassem todas as alternativas, se assim desejassem, e escrevessem a relação que eles consideram relevantes e coerentes ao utilizarem imagens. Essa questão complementa as ideias investigadas na quinta questão, porque também se refere à finalidade do uso das imagens.

No Quadro 13, podemos observar as respostas dos participantes sobre essa questão.

Quadro 13 – Resposta da questão 7

Questão 7 - Quando você utiliza/elabora imagens para a AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que tipo de relação busca estabelecer com os textos escritos?		
A	Ao relacionar imagens e texto, são sempre complementares, a falta de um prejudica a comunicação	P4
B	Ao relacionar imagens e texto, o texto verbal deve está presente para explicar e interpretar a imagem	-
C	Ao relacionar imagens e texto, o papel da imagem é ilustrar o texto verbal.	P1, P2, P5
D	Outro (s), ao relacionar imagens e texto... (resposta do participante)- “Considero as imagens por si só como um texto”	P3

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário

A alternativa ‘a’ foi escolhida pelo participante P4, com isso, ele considera que utiliza ou elabora imagens para o AVA prezando que a relação imagens e texto são sempre complementares. Nessa relação, texto verbal e imagem ampliam seus significados mutuamente de modo que, a falta de um altera o sentido do conjunto textual. Das composições analisadas foram encontradas três elaboradas pela Equipe 1 e nenhuma elaborada pela Equipe 2 (ver Quadro 6), da qual esse participante faz parte.

A letra ‘b’ não foi escolhida por nenhum participante, porém no MD analisado foram encontradas trinta e duas composições, vinte duas produzidas pela Equipe 1 e dez pela Equipe 2 (Ver Quadro 6). Ao relacionar imagens e texto, o texto verbal está presente para explicar e interpretar a imagem. Para Barthes ([1969]1986, p.35), umas das funções que o verbal possui em relação às noções polissêmicas, próprias das imagens, é impedir que esses sentidos se proliferem, limitando a capacidade projetiva delas. O texto conduz o leitor e o obriga a evitar e receber os significados da imagem.

A alternativa ‘c’ foi escolhida por três participantes. Na relação imagens e texto, “a imagem aparece para iluminar a palavra” (BARTHES, [1982]1986), em consequência não sabemos se a imagem amplia certas informações do texto ou se é o texto que acrescenta informações inéditas a imagem. Porém nesse tipo de relação o texto verbal é o foco da leitura. Ao analisar as setenta e oito CMLs, trinta e nove das imagens ilustram o texto, ou seja, metade das composições encontradas no MD.

A alternativa ‘d’ foi escolhida por um participante (P3) que considera “as imagens por si só como um texto”.

Considerando as respostas dos participantes e os resultados das análises realizadas no MD, ao utilizar as imagens no AVA os participantes não estabelecem uma relação de complementaridade entre as imagens e os textos escritos. Assim como na questão cinco, sobre a finalidade da imagem na produção do MD, a maioria dos participantes prioriza o verbal. Conforme as análises das respostas dessas duas questões somadas com as análises das CMIs no MD seguimos constatando que, na prática, a imagem é colocada em segundo plano.

A questão oito pretende identificar os critérios que os participantes adotam com mais frequência para escolher imagens, além de perguntar se eles possuem dificuldades ou preocupações ao elencar as imagens. A seguir, no Quadro 14, podemos observar as respostas dos participantes.

Quadro 14 – Resposta da questão 8

Questão 8 - Ao escolher imagens para compor os materiais didáticos de EAD, que critérios você adota com mais frequência? Você tem dificuldades ou preocupações para realizar essa escolha?	
P1	O fato de utilizar imagens com uma mera finalidade ilustrativa faz que não tenha dificuldade de escolher. Penso que seria diferente se utilizasse as imagens para aprofundar ou tentar que o discente a partir dela tivesse uma melhor compreensão do texto escrito já que isso implicaria uma melhor seleção e preocupação com a escolha da referida imagem.
P2	Quase sempre escolho imagens que podem ser utilizadas como apoio de outros aplicativos e que sejam de domínio público, para evitar problemas com os direitos autorais das imagens. As dificuldades são sempre com relação aos direitos autorais das imagens, porque hoje esta é sempre uma questão a ser levada em alta conta.
P3	Por uma ordem ou grau de importância: 1º Critério elucidação de conteúdos; 2º Critério sedução como estratégia de manutenção do leitor na leitura do material didático. 3º critério variação na forma de trabalhar com textos (sejam eles verbais ou não verbais)
P4	Faz-se necessário utilizar as imagens de forma didática, utilizando-se destas para melhor esclarecer as ideias apontadas no texto, servindo as imagens para enfatizar a ideia apresentada, de forma que o leitor saiba construir da forma mais fidedigna possível o que se quer repassar com a temática estudada.
P5	A imagem deve ser de boa qualidade e deve conseguir expressar a ideia a qual o texto aborda fazendo o aluno entender o assunto de maneira mais fácil. Além disso, me preocupo sempre com a questão de direitos autorais sobre as imagens.

Fonte: Respostas dos participantes ao questionário.

O participante P1 afirma não ter dificuldade para escolha de imagens para a produção do MD de EaD, pois o critério que ele adota com mais frequência para escolher uma imagem está relacionado com a finalidade ilustrativa.

O Participante P2 informa que as imagens são escolhidas como critério de apoio para outros aplicativos. Para o participante P5, o critério está relacionado à qualidade, assim como expressa a ideia do texto verbal. Ambos afirmam ter preocupações com direitos autorais. Os critérios citados demonstram que as imagens estão subordinadas ao verbal.

Os participantes P3 e P4, por sua vez, não descrevem ter dificuldades ou preocupações com a escolha das imagens. Em relação aos critérios adotados para o participante P3, ele enumera três critérios de seleção relacionados com a leitura do verbal e o participante P4 afirma utilizar critérios didáticos também para “esclarecer as ideias apontadas pelo texto”. De acordo com Lucas (2016), a reflexão sobre a importância do MD está relacionada com a prática pedagógica, com a formação teórica e com o conhecimento e preocupação com o público alvo. Podemos constatar, traduzindo a tríade reflexiva sobre as concepções do MDs de Lucas (2016) (Figura 4) para os MD produzidos pelas Equipes que: i) em relação aos conhecimentos práticos, foi e é uma experiência nova para as duas equipes, a primeira produziu o MD em 2011, e a segunda em 2017, o que representa uma prática pedagógica em construção; ii) sobre os conhecimentos teóricos relacionados às imagens, questão 4, apenas três participantes afirmaram conhecer estudos teóricos sobre leitura de imagens, sendo que um participante considera uma teoria complexa; iii) em relação ao público alvo, acreditamos que os participantes se preocupam com a aprendizagem dos alunos, porém em relação à leitura e produção de imagem, devido as debilidades apresentadas em duas partes que compõem a tríade, como consequência a leitura só direciona para o verbal.

As respostas dessa questão reforçam as anteriores. Na primeira questão todos os participantes afirmam que as imagens são relevantes e importantes para a produção do MD de EaD, porém, nessa última, para os quatro participantes o texto verbal é o foco de leitura no MDI da disciplina de Didática da Língua Espanhola. A única preocupação exposta se refere os direitos autorais. O que reforça a ideia de que letrar visualmente também está relacionado com a produção de textos visuais e não somente na escolha de imagens que se relacionam efetivamente com o verbal (relação improvável) e que sejam de domínio público.

A seguir, realizaremos as considerações finais desta pesquisa objetivando responder as três perguntas de análise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos inicialmente, nossa pesquisa está direcionada para analisar qualitativamente as Composições Multimodais Instrucionais (CMI) presentes no MDI da Disciplina de Didática da Língua Espanhol, assim como as respostas do questionário realizado com a equipe de elaboração do material, sobre a teoria da multimodalidade, o letramento visual, as relações semióticas entre texto e imagem de acordo com a classificação de Barthes (1977, [1982]1986) e o MDI.

Em relação às CMIs, das setenta e oito analisadas foram encontradas quarenta e duas composições elaboradas pela Equipe 1 e trinta e seis pela Equipe 2. Sobre a relação entre semiótica verbal e imagem de acordo com Barthes (1977, [1982]1986), classificamos que trinta e nove CMIs são do tipo ilustração, trinta e seis composições são de ancoragem e três do tipo *relay*. Podemos considerar que o texto verbal, no MD analisado, é o artefato principal de leitura e a imagem na maioria das composições serve como o propósito de ampliar (iluminar) alguns elementos do verbal, o que significa que o letramento visual (Figuras 6 e 9) não está sendo estimulado, pois o verbal ainda é a principal forma de leitura.

Com relação às respostas relacionadas com o questionário aplicado aos cinco participantes responsáveis pela elaboração do material dessa disciplina, apresentamos as seguintes considerações sobre as constatações referentes a cada uma das oito perguntas.

De acordo com a primeira questão sobre a importância da utilização de imagens, todos os participantes afirmaram que as imagens são importantes na produção do MD para EaD, e de fato encontramos uma quantidade significativa dessas composições. Porém, a quantidade e a afirmação de que as imagens sejam relevantes não significa que estão sendo utilizados conscientemente os potenciais da multimodalidade pelos seus produtores.

Com relação à questão dois, sobre a definição de letramento visual de acordo com os conhecimentos dos participantes, eles apresentaram que ser letrado visual se refere a ler, interpretar as imagens, porém não esboçaram que a produção também faz parte do letramento visual, tampouco expressam que ler imagens se refere a compreender e analisar os efeitos de sentidos referentes as escolhas das partes que compõem as imagens.

Considerando as respostas da questão três, em relação à noção de multimodalidade, os participantes se referem a ela como uma variedade de textos reunidos para comunicar. Dentre os exemplos citados para explicar a definição de multimodalidade, apresentaram a relação de: textos escritos com slides; ferramentas digitais como mapas, desenhos e imagens; as formas como os textos se apresentam escritos, orais ou imagéticos; verbal e imagens no outdoor e uso de linguagens diferentes, textos, imagens e gestos. Porém, para entender o que é multimodalidade é necessário compreender que todo texto, seja ele verbal, imagem, gestos, etc..., é multimodal e que cada elemento que compõe um texto carrega escolhas e ideologias.

Em relação à questão quatro, no que se refere ao conhecimento sobre estudos teóricos referente à leitura de imagens, três participantes afirmam conhecer teorias sobre o estudo relacionado à leitura de imagens e dois declararam não conhecerem. A falta de conhecimento aprofundado das teorias que focam no estudo da imagem inviabiliza a importância e a presença de leitura das imagens no MD, assim como o entendimento sobre o significado de ser letramento visual, o que, conseqüentemente, dificulta assimilar que todo texto é multimodal.

Sobre a questão cinco, se os participantes utilizam as imagens e com qual finalidade, as respostas apontam que está relacionada com a estética, com a motivação, e como complemento e exemplificação do verbal. Apenas um participante afirma que a finalidade do uso da imagem é para promover uma leitura crítica.

A questão seis interpela se os participantes estimulam os alunos a ler imagens. Além disso, a pergunta tenta entender como a equipe descreve e orienta a leitura das CMI's no MD. Embora quatro dos cinco participantes afirmassem solicitar que os alunos analisem e compreendam a sintonia das partes que compõem as imagens, nas explicações apresentadas, eles relacionam as imagens ao estímulo da leitura do texto verbal, para Barthes ([1982]1986), "a palavra se converte estruturalmente como parasita da imagem", o que dificulta o desenvolvimento da habilidade de ver. Assim constatamos que os responsáveis pela produção de MD (Material Didático) não estimulam os alunos a ler, analisar e compreender a sintonia das partes que compõem a imagem, o que pode ser comprovado pela classificação das CMI's presentes no material didático elaborado pelas duas Equipes.

Considerando as respostas dadas à questão sete, relacionada ao tipo de relação estabelecida entre imagens e os textos verbais no AVA, tivemos três escolhas relacionadas à ilustração, uma associada à relação de *relay* e outra que considera a imagem por si só um texto. No MDI, de acordo com as categorias de Barthes (1977, [1982] 1986), a ilustração foi a maior das classificações encontradas o que está de acordo com as respostas dadas pela maioria dos participantes.

Com relação à última pergunta do questionário, sobre os critérios que os participantes adotam com mais frequência para escolher imagens, e se eles possuem dificuldades ou preocupações ao elencar as imagens, constatamos que eles afirmam adotar escolhas fundamentadas para elucidação do texto verbal. Sobre as dificuldades, dois dos participantes afirmam possuir preocupações relacionadas aos direitos autorais. Os critérios e as preocupações apontadas negam a importância das imagens, assim com a multimodalidade presente em todos os tipos de texto, como também o desenvolvimento de habilidades que promovam a leitura e produção de imagens. Isso pode ser consequência da necessidade de conhecimentos teóricos e práticos mais aprofundados sobre a leitura de imagens.

Após a comparação das análises realizadas, podemos responder às três perguntas dessa pesquisa. **1) como a multimodalidade está sendo explorada no material didático de um curso de graduação em letras à distância e qual é a relação entre texto verbal e imagem materializada nesses materiais? 2) a equipe de produção dos materiais analisados possui conhecimentos teóricos sobre multimodalidade e sua importância na produção de textos instrucionais? 3) De que modo essa equipe multidisciplinar de produção de material didático do curso de Letras Espanhol do NEAD/UESPI relaciona teoria e prática ao integrar imagem e texto verbal nesses materiais?**

Em relação à primeira questão, consideramos que a multimodalidade está sendo explorada de forma incipiente, pois encontramos muitas CMI, porém o foco está na leitura do verbal. Em relação à importância da leitura, as imagens foram solicitadas em três composições, o que reforça que o verbal é o centro das leituras. Sobre a segunda pergunta, três dos participantes afirmam possuir conhecimentos teóricos sobre multimodalidade, porém nas respostas relacionadas com a produção e a finalidade, assim como na descrição de como eles solicitam a sintonia das partes que compõem as imagens no MDI, a maioria dos participantes prioriza o texto verbal em detrimento das imagens. Em relação à terceira, observamos uma precária

consciência das equipes relacionada com as potencialidades multimodais presente nas CMIs. Primeiro porque o verbal é a base da leitura no MDI. Como consequência, a maioria dos participantes afirma utilizar as imagens como elemento dependente do verbal. Segundo porque ao descrever como estimulam a leitura das CMIs não apresentam descrições sobre a importância da leitura das partes que compõem as imagens. As respostas encontradas para as perguntas levantadas justificam as classificações apresentadas no Quadro 6.

Esperamos com esta investigação contribuir com as explicações referentes à multimodalidade, ao letramento visual, em relação aos estudos sobre as relações estabelecidas por Barthes ([1982] 1986, 1977), assim como para a reflexão e caracterização do MD para o AVA. Desejamos também ter contribuído para o avanço das discussões teóricas sobre a produção de MD para EaD e proporcionar que outras pesquisas sejam relacionadas com o contexto de produção de MD para ambientes virtuais.

Por causa de poucas pesquisas que abordem as CMIs e principalmente sobre a caracterização e a produção de MD para ambientes virtuais, acreditamos que a escolha do *corpus* no início foi difícil, o que tardou a seleção e entendimento do que é o MD para o AVA. Por isso, gostaríamos de sugerir que futuras pesquisas sejam realizadas sobre as CMIs em outros MDIs elaborados para a EaD, assim como em outras plataformas e em diferentes níveis de ensino, que contemplem os MDIs relacionados a outras línguas, além da aplicação de outras teorias relacionadas com o estudo dos modos semióticos.

Assim, acreditamos que as práticas dos letramentos e principalmente o visual possa incluir as imagens como texto, assim como orientar para a habilidade de ver o dito e o omitido. Desse modo, necessitamos de mais estudos sobre o tema. Além de pesquisas, somos carentes de práticas orientadas para a leitura dos modos verbais e não verbais nas escolas e na formação dos professores e produtores de MD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: contexto, 2013.

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org). **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba: IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>>. Acesso em: 08 dez 2018.

BARBOSA, V. S. ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo Piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da Anpoll**, n.7, p. 17-36, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824>> Acesso em: 28 dez 2017.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/V%C3%A2nia%20S.%20Barbosa.pdf>> Acesso em: 23 mar 2018.

BARTHES, R. **Image, music text**. New York: Hill and Wang, 1977.

_____. **Lo obvio y lo obtuso**: imágenes, gestos, voces. Barcelona: Paidós, [1982] 1986.

_____. R. **Elementos de Semiologia**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BENTO, D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo: Cengage, 2017.

BEZEMER, J. KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. In Nina-Maria Klug, Hartmut Stöckl (Eds.), **Handbuch Sprache im multimodalen Kontext** Boston: De Gruyter, 2016

BURSET, S; BOSCH, E; PUJOLÀ, T. A study of multimodal discourse in the design of interactive digital material for language learning. In: A.Pareja, A. Lora, C.Calle-Martínez, & P.Rodríguez – Arancón(Eds), **New perspectives on teaching and working with languages in the digital era Dublin**: Research-publishing.net., p. 163-172, 2016.

CALLOW, J. **The shape of text to come**: how image and text work. Australia: PETAA, 2012.

CARVALHO, S. A. **As interações imagem-texto em material didático online para a formação a distância de professores de inglês**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza,

2016. Disponível em:

<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/TESE_S%C3%82MIA%20A_CARVALHO_TESE.pdf> Acesso em: 24 de mar 2017.

_____. **Interações imagem-texto**: uma análise de composições multimodais instrucionais. RBLA, v.16, n.4, p. 547-573, Belo Horizonte, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n4/1984-6398-rbla-16-04-00547.pdf>> Acesso em: 24 de abr 2018

_____. ARAGÃO, C. O. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Estudos Anglo americanos**, n. 44, p. 9-34, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274/662>> Acesso em: 27 jul 2017.

GOMES, F. W. B. G. Introdução. In: GOMES, F. W. B. G. (Org.) **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

GOMES, J. P; _____, F. W. B. G. Letramento visual e multimodalidade. In: _____, F. W. B. G. (Org.) **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

_____. BARBOSA, I. M. A semiótica social. In: GOMES, F. W. B. G. (Org.) **Texto, imagem e letramento visual**. Teresina: EDUFPI, 2019

HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KLEIMAN, A, B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp/MEC. 2010.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

_____. VAN LEEUWEN, T. **Reading image**: the grammar of visual desing. 2nd. ed. London: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do desing crítico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (Org.). **Construções de sentidos e Letramento Digital Crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/design_critico.pdf > Acesso em: 24 de jun 2018

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n 2, p. 455-479, jul./dez. 2010 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> > Acesso em 11 de dez. 2018.

LIMA, R. A. A leitura do texto multimodal. In: GOMES, F. W. B. G. (Org.) **Texto, Imagem e Letramento Visual**. Teresina: EDUFPI, 2019.

LUCAS, P. de O. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública**: um convite à formação reflexiva ou à

perpetuação do ensino prescritivo? Tese (Programa de Pós-Graduação Em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7402>> Acesso em 15 de jun. 2018

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

NOGUEIRA, D. F. **Multimodalidade e construção de sentido**: análise da relação texto-imagem para o ensino de francês língua estrangeira (FLE). Dissertação (Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DENISE%20FERNANDES_disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 16 de fev. 2019

PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, A. C. D. A. **Multimodalidade e semiótica social**: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. (Org.). Língua(agem), texto, discurso. Entre a reflexão e a prática. Vol. II. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PINHEIRO, M. S. Multimodalidade e letramento visual na sala de aula de língua espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v.16, n.4, p. 575-593, 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SELINKER, L., Interlanguage. **IRAL**; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 1972.

SOARES, M. B. **Letramento- um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

UAB. **Didáctica de la lengua española**. 2017. 67 *slides*.

UAB. **Didáctica de la lengua española**. Teresina: UAB/FUESPI/NEAD, 2011.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D. ; MIRANDA, N. A. SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, n. 7, p. 60-85, 2008.

VIUDEZ, F. C. (et. Al.) **Nuevo Español en Marcha**. V. 1. Madrid: SGEL, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE- A- TERMO DE ACEITE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de dissertação intitulada: **Multimodalidade e letramento visual na plataforma virtual de uma instituição de ensino superior: análise de composições multimodais instrucionais**, conduzida por Leiliane de Vasconcelos Silva e Francisco Wellington Borges Gomes.

A composição multimodal instrucional (CMI) é aqui definida, portanto, como a apresentação de material didático que utiliza palavras escritas e imagens estáticas com a intenção de fomentar o aprendizado. Porém, ainda são poucas de discussões e pesquisas com foco nos multiletramentos e principalmente na relação de hibridização dos modos referentes ao texto verbal e ao visual para promover aprendizagem. Assim, essa pesquisa se justifica pela necessidade e o interesse no estudo do uso da multimodalidade e do multiletramento/ letramento visual no material didático da disciplina de Didática da Língua Espanhola do curso de Letras Espanhol modalidade EaD.

Este estudo tem por objetivo: analisar como a equipe multidisciplinar, que elaboram os materiais didáticos do curso de Letras Espanhol/EAD/NEAD/UESPI, possui conhecimentos sobre a teoria de multiletramento visual e como ela utiliza esses conhecimentos ao relacionar elementos verbais e visuais para elaboração de materiais didáticos para o meio virtual de aprendizagem.

Você foi selecionado (a) por fazer parte da equipe responsável pela criação/ e ou orientação de materiais didáticos do desse núcleo para o curso de Letras Espanhol especificamente da disciplina de Didática da Língua Espanhola. Sua participação não é obrigatória, por isso, poderá ter o tempo que for necessário para tomar a decisão autônoma de participar ou não desse estudo. Caso aceite participar, a qualquer momento você poderá desistir da sua contribuição e retirar seu consentimento independente da justificativa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará de forma alguma prejuízo. Lembrando que sua participação não é remunerada nem implicará em gastos, porém caso haja despesas decorrentes da sua participação, o senhor (a) será ressarcido.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário de oito questões, sendo sete questões abertas e uma de marcar sobre conhecimentos

1/3

Rubrica do participante da pesquisa: _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

relacionado ao emprego da multimodalidade e especificamente da relação texto verbal e imagem. Ao responder esse questionário você não será exposto a nenhum risco à sua saúde ou integridade. Em relação aos benefícios, ao aceitar contribuir respondendo as questões, você poderá refletir e pensar sobre a importância do letramento visual para a construção da linguagem e do ensino em plataformas virtuais de aprendizagem. Sua contribuição será muito importante para orientar como devem ser utilizadas as CMI's (Composições Multimodais Instrucionais) em ambientes virtuais de aprendizagem. Portanto, ciente dos riscos e benefícios, você ficará à vontade para escolher local reservado para responder as questões no tempo que achar necessário.

Lembrando que os dados obtidos por meio desse questionário serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo e privacidade de sua participação. Porém, caso não seja garantido à privacidade e confidencialidade de seus dados, o senhor (a) poderá requerer indenização por danos.

Com fim de tornar seguro e orientar a ética dessa investigação, ela está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UESPI. Uma vez que, essa entidade tem por objetivo proteger os participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, sobre seus direitos e assegurar que os estudos realizados pela UESPI sejam executados de forma ética.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, por favor, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento. Ele possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pelo estudo. Caso queira ter acesso aos resultados e análises das suas contribuições, você poderá solicitar por email do responsável da pesquisa. Da mesma forma, caso tenha dúvidas referente às questões propostas pelo questionário ou relacionadas a outras informações dessa pesquisa, estaremos disponíveis tanto por email como por telefone ou de maneira presencial para tirar as possíveis dúvidas.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

2/3

Rubrica do participante da pesquisa: _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

Leiliane de Vasconcelos Silva, professora da UESPI do curso de Letras Espanhol, lotada no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) do Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, e-mail: leilianesilva@yahoo.com.br, telefones (86) 99429-9577 e (86) 99907-7392.

Caso queira saber mais sobre seus direitos e proteção ao participar dessa pesquisa, poderá entrar em contato com Comissão de Ética em Pesquisa da UESPI, pelo Telefone (86) 3221 4749/3221 6658 Ramal 30, ou por e-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com, ou pessoalmente no endereço a seguir: Rua Olavo Bilac, 2335 Centro (CCS UESPI) nos horários de 9:00 às 17:00 de segunda a sexta-feira.

Concordo participar dessa pesquisa, assim como estou ciente dos riscos e benefícios de minha participação.

Teresina (PI), ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador da pesquisa

Rubrica do participante da pesquisa: _____ 3/3

APÊNDICE- B- QUESTIONÁRIO.

1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**QUESTIONÁRIO**

Este questionário tem como objetivo coletar informações a respeito dos usos de Composições Multimodais Instrucionais (CMIs) presente no material da disciplina de Didática da Língua Espanhola na plataforma do Curso e Letras Espanhol/NEAD/UESPI. Essas composições se referem à utilização em conjunto de palavras escritas e imagens estáticas com a intenção de fomentar o aprendizado. Pedimos, por gentileza, sua contribuição para com essa pesquisa, respondendo as seguintes questões. Eu, Leiliane de Vasconcelos Silva, asseguro, como explicitado no termo de consentimento, que haverá privacidade tanto de seus dados pessoais quanto nas respostas apresentadas.

1. Para você, qual é a importância da utilização de imagens na preparação de materiais didáticos de EAD?

2. De acordo com seus conhecimentos, o que é letramento visual? Apresente uma definição, por favor.

3. Para você o que é multimodalidade? Apresente uma definição, por favor.

4. Você conhece algum estudo teórico sobre leitura de imagens? Em caso afirmativo, poderia citá-los.

5. Você utiliza imagens na produção de materiais? Com qual finalidade?

6. Caso você seja professor, ao utilizar imagens, solicita dos alunos que analisem/compreendam a sintonia das partes que compõem a imagem, assim como a interação e o teor afetivo que ela possui? Em caso afirmativo, você poderia descrever como se dá esse procedimento?

- () Sim
() Não

7. Quando você utiliza/elabora imagens para a AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que tipo de relação busca estabelecer com os textos escritos?

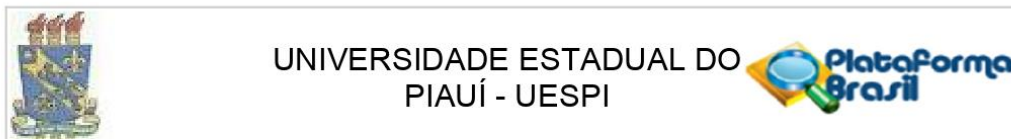
- a. () ao relacionara imagens e texto, são sempre complementares, a falta de um prejudica a comunicação.
b. () ao relacionara imagens e texto, o texto verbal deve está presente para explicar e interpretar a imagem.
c. () ao relacionara imagens e texto, o papel da imagem é ilustrar o texto verbal.
d. () outro (s), ao relaciona imagens e texto...

3

8. Ao escolher imagens para compor os materiais didáticos de EAD, que critérios você adota com mais frequência? Você tem dificuldades ou preocupações para realizar essa escolha?

ANEXOS

ANEXO- A- PARECER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL NA PLATAFORMA VIRTUAL DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE COMPOSIÇÕES MULTIMODAIS INSTRUCCIONAIS.

Pesquisador: LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96774718.6.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.962.705

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se caracteriza por fazer parte dos estudos de Linguística Textual com foco no ensino de língua espanhola especificamente na preocupação da produção de Material Didático para ambientes digitais. Para isso, a metodologia dessa pesquisa possuirá características da abordagem qualitativa, dessa forma, permitirá análises dos dados sem interferir neles. Essa abordagem procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, características, causas, relações com outros fatos, e para coletar tais dados. O método que será utilizado será o de estudo de caso, este tipo de método possibilita a investigação intensiva de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição, etc.) com vista a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo. Para isso realizaremos um questionário com questões abertas e fechadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar de que modo a equipe multidisciplinar que elabora os materiais didáticos do curso de Letras Espanhol na plataforma virtual de uma instituição de ensino superior explora os potenciais para o multiletramento visual, característico do meio digital, assim como suas principais motivações e dificuldades nesse sentido.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
	E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.962.705

Objetivos Secundários:

- a. Analisar a multimodalidade (verbo-imagética) presente em uma disciplina do curso de Letras Espanhol/EaD.
- b. Descrever o modo como os materiais didáticos online produzidos para o curso de Letras Espanhol promovem o letramento visual.
- c. Averiguar as motivações e dificuldades da equipe de produção de material para a adoção de uma abordagem multimodal com propósito institucional.
- d. Contribuir para a reflexão e futuras pesquisas sobre o papel da multimodalidade e do letramento visual na formação de professores em cursos à distância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos são: invasão de privacidade; tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado.

Cautelas Frente aos Riscos:

Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para responder as questões no tempo que o entrevistado achar necessário. Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da instituição pesquisada.

Benefícios:

Os participantes ao responder o questionário poderão refletir e pensar melhor como estão empregando o letramento visual para a construção da linguagem e do ensino em plataformas virtuais de aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para o desenvolvimento de políticas públicas.

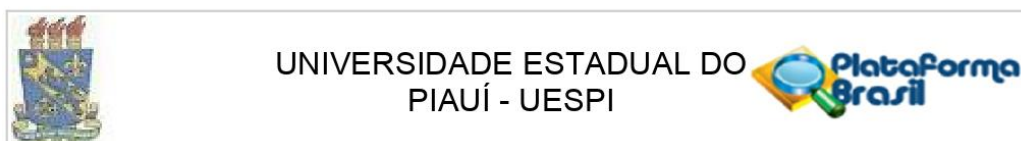
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente que foi de retirada do nome da instituição no Projeto de Pesquisa, bem como a apresentação dos riscos e formas de assistência.

Recomendações:

Veja este link do Manual interativo 3D da versão 3.0 para submissão de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.962.705

http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/centralSuporteNova/tutorialVersao3_0/Tutorial_Plataforma_v15.swf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução N°466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1164109.pdf	01/10/2018 11:38:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoatualizado.pdf	01/10/2018 11:37:22	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/10/2018 11:36:22	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostroatualizada.pdf	01/10/2018 11:34:58	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/08/2018 01:07:41	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaopesquisadores.pdf	22/08/2018 01:02:07	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaoinfraestrutura.pdf	22/08/2018 01:01:01	LEILIANE DE VASCONCELOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.962.705

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 15 de Outubro de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com