

LEITURA E ESCRITA MULTIMODAL NA AULA DE ESPANHOL/LÍNGUA ESTRANGEIRA

MULTIMODAL READING AND WRITING IN SPANISH CLASSROOM AS A FOREIGN LANGUAGE

Maria Fernanda Lacerda de OLIVEIRA¹

Rosilene dos Anjos SANT'ANA²

RESUMO: Existem diversas maneiras de apreender o mundo de informações que a contemporaneidade e os saberes escolares nos proporcionam. Consoante a esse novo cenário, nos encontramos com desafios educacionais que convergem para a necessidade de novas situações de ensino-aprendizagem a fim de atender às demandas educativas, principalmente quando se trata de linguagem, pois nos textos nos deparamos com múltiplas linguagens que requerem novas habilidades leitoras. Neste sentido, este artigo objetiva apresentar os resultados da análise da leitura e escrita de gêneros multimodais em língua espanhola e sua contribuição para o desenvolvimento de multiletramentos no Ensino Médio. Realizou-se uma análise documental (SÁ-SILVA, 2009) com base nos pressupostos da pesquisa multimodal (JEWITT, 2009) ancorada à teoria da Gramática do Design Visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). Os dados analisados apontaram que o trabalho multimodal contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita dos participantes como sujeitos das práticas sociais com as quais interagem discursivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Texto Multimodal. Língua Espanhola. Multiletramentos.

ABSTRACT: There are many ways to apprehend information provided by contemporaneity and scholarly knowledge. According to this new scenario, we find educational challenges that need new teacher-learning situations in order to solve the educational demands, mainly in relation to language, because in the texts we find multiple languages that require new reading skills. In this sense, this article aims to present the results of the analysis of the reading and writing of multimodal genres in Spanish language and its contribution to the multiliteracy development in High School. A documentary analysis (SÁ-SILVA, 2009) was carried out based on the presuppositions of the multimodal research (JEWITT, 2009) based on the Grammar of Visual Design proposed by Kress and Van Leeuwen (2006). The analysis pointed out that the multimodal work contributes to the development of reading and writing of the participants as subjects of the social practices with which they interact discursively.

KEYWORDS: Multimodal text. Spanish Language. Multiliteracy.

1. Professora do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Minas Gerais (Unimontes), Montes Claros-MG, Brasil. Professora de Língua espanhola no Ensino Fundamental e Médio na escola CEC Diocesano, Janaúba, MG, Brasil. E-mail: maria.lacerda@unimontes.br.

2. Professora EBTT de Língua espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Campus Almenara, Almenara, MG, Brasil. E-mail: profrosii@gmail.com.

Introdução

A educação no mundo contemporâneo que vivemos tem exigido professores inovadores em sua prática educativa a fim de estimular a aprendizagem de seus alunos de forma significativa. O significado que se atribui à aprendizagem deve ser efetivo para que o aluno possa atuar no mundo globalizado. O professor precisa ser, então, um mediador dessa aprendizagem, um agente de letramento, em que exercita várias maneiras de ensinar e se permitir ser um aprendiz (KERSCH; RABELLO, 2016).

Consoante a essa globalização, nos encontramos com desafios para a educação que convergem na necessidade de novas situações de ensino-aprendizagem para atender às demandas educacionais, principalmente quando se trata de linguagem, pois nos textos alunos e professores deparamos com múltiplas linguagens que requerem novas habilidades leitoras (CANI; COSCARELLI, 2016; MONTE MÓR, 2015).

As múltiplas linguagem se refletem em um mundo multimodal e as leituras que fazemos dele também o são, assim como a nossa comunicação também se torna multimodal ao entender que nessa interação utilizamos recursos verbais (palavras ditas ou escritas) e não-verbais (gestos, imagens, sons, etc) para produzir sentido àquilo que queremos expressar.

Sendo assim, a linguagem é multimodal, pois a escrita tem o seu desenho e a oralidade possui qualidade de áudio importantes para a comunicação. Podemos, então, considerar a multimodalidade como um aspecto a ser levado em consideração no processo ensino-aprendizagem, pois se trata do resultado da orquestração entre palavra e imagem (e outras semioses) e que, juntas compõem os significados que são atribuídos aos textos em variados modos de linguagem advindos da interação nas mais diversas formas de comunicação (COSCARELLI; KERSCH, 2016; KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; COPE; KALANTZIS, 2012).

Ao inserir a multimodalidade no ensino-aprendizagem de línguas devemos abrangê-la também dentro da pedagogia dos multiletramentos que se traduz no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como práticas sociais de agência no mundo, na visão de Coscarelli e Kersch (2016). As autoras entendem ainda que essa pedagogia abarca as múltiplas formas de comunicação na composição de sentido e a diversidade cultural e linguística de nossa sociedade atual.

E é justamente a partir dos pilares dos multiletramentos e da necessidade de criar espaços de aprendizagem respeitando as diferenças que esse artigo se ancora. A diversidade linguístico-cultural e a multimodalidade, que existem na interação e nas práticas sociais cotidianas para a construção de significados, nos

fornecem subsídios teórico-práticos para empreender novas estratégias de ensino de língua estrangeira (CANI; COSCARELLI, 2016; KALANTZIS; COPE, 2012).

A pesquisa descrita neste artigo aborda o diálogo entre as teorias dos multiletramentos (COSCARELLI; KERSCH, 2016; KALANTZIS; COPE, 2012), da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006) e do ensino de língua estrangeira na perspectiva dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006; CRISTOVÃO, 2009), a fim de analisar como a leitura e a produção de gêneros multimodais contribuem para a aprendizagem de Língua Espanhola, buscando desenvolver, assim, os multiletramentos. Para organizar essa análise, lançamos mão da análise documental (SÁ-SILVA, 2009) e dos métodos da Pesquisa-ação (doravante P-A) de acordo com a concepção de Barbier (2007), uma vez que ela nos permite refletir em vários momentos da pesquisa avaliando nosso próprio fazer docente.

Sendo assim a intenção deste artigo é apresentar os resultados da análise de cartas produzidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio no projeto *Intercambio de Géneros e Ideas* desenvolvido com alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino de Minas Gerais – uma privada e outra federal. O objetivo central do projeto foi propiciar aos alunos momentos de vivência e uso da língua espanhola a partir da leitura, produção escrita e do intercâmbio de gêneros discursivos. No entanto, por questão de opção temática, apresentaremos aqui análises das produções do gênero Rotina pessoal no suporte carta, a luz das teorias sobre multiletramentos e dos estudos multimodais por meio da Gramática do Design Visual (GDV) para a conformação de significados dos textos em língua estrangeira a fim de promover a leitura e escrita como práticas sociais presentes na diversidade linguística e cultural em que vivemos.

Letramento, multiletramentos e ensino de língua estrangeira (LE)

A necessidade de abandonar a visão utilitarista e alienada de considerar a língua apenas um veículo que transmite conteúdos para objetivos comunicativos (BAPTISTA, 2010) vai ao encontro dos pressupostos teóricos do letramento, uma vez que este se define como “o conjunto das práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita”. (SOUZA *et al.*, 2012, p. 15). Baptista (2010, p. 120) complementa que “o letramento faz referência aos trabalhos que enfocam os diferentes empregos, funções e efeitos produzidos pelos indivíduos ao utilizarem a escrita na sociedade”. Embora foquem na leitura e na escrita, essas definições não se restringem somente a elas, pois letrar “pressupõe criar condições que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual

fazem parte” (BAPTISTA, 2010, p. 120). Desta maneira, ensinar a ler e a escrever do ponto de vista do letramento diz respeito a criar condições e contextos dentro das práticas sociais para que os alunos possam utilizar essa aprendizagem de forma ativa dentro da sua comunidade capaz de dar sentido às mensagens advindas de “múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Em consonância a isso, o conceito de Letramento se assemelha ao entendimento de que “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2005, p. 29). Essa comparação se deve ao fato de que ao explorar o letramento abordando as diversas leituras, a escola forma agentes pensantes, livres de pensamentos opressores, monopolizantes e excludentes, de modo que são preparados para pensar, criticar e agir nos diferentes momentos da vida social.

Portanto, a escola, como importante agência de letramento, e as aulas de LE, como suporte dentro da escola, precisam contemplar os multiletramentos (BAPTISTA, 2010). Esses multiletramentos fazem referência à multiplicidade cultural e semiótica de construção dos textos nos quais a sociedade se comunica. Assim, utilizar os multiletramentos no ensino significa trabalhar com “a diversidade linguística e cultural, em que o local dialoga com o global”, de acordo com Cani e Coscarelli (2016, p. 15). Além disso, a abordagem dos multiletramentos no ensino de línguas diz respeito, também, a abrir a sala de aula para a “multiplicidade de formas de comunicação usadas para construção de sentido” (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 9) e assim poder agir ativamente no mundo, como cidadão crítico e participativo, tendo as competências necessárias para atuar diante das mudanças nesse mundo de diversidade, e formas de comunicação tão efêmeras (COPE; KALANTZIS, 2012).

Ao valorizar a multiplicidade dos aspectos que envolvem a comunicação, os multiletramentos oportunizam, isto é, dão voz à diversidade cultural e identitária da sociedade. Levando em consideração essa premissa, podemos dizer que a teoria dos multiletramentos está associada aos diferentes gêneros discursivos, pois “o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com os gêneros de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando estiver em contato com novas possibilidades de texto ou de suporte” (RIBEIRO, 2007, p. 135). Compreende-se, assim, que considerar o contato social é relevante para que os aprendizes se capacitem enquanto leitores críticos perante os diversos aspectos que permeiam os discursos sociais, pois “é na prática social que se encontram as ideologias, as entrelinhas e as ironias” (BRASIL, 2006, p. 96). Por essa razão, defendemos que uma das maneiras mais completas de se explorar

os multiletramentos oportunizando uma aprendizagem efetiva e significativa na LE é utilizando os gêneros discursivos nas práticas em sala de aula, já que, ao estudar os gêneros e suas implicações, o aprendiz pode entender o processo no qual está inserido, pode entender como funciona a língua estudada e ao entendê-la consegue buscar caminhos para, cada vez mais, atuar discursivamente na LE sendo sujeito do seu próprio discurso (BAZERMAN, 2011).

Leitura e escrita em LE como interação social

Por muito tempo, o ensino de línguas se apoiou na concepção de que língua e linguagem eram interpretadas separadamente e, assim, a língua deveria ser estudada por meio de suas estruturas. Porém, os estudos realizados recentemente, principalmente na área da Linguística e da Linguística Aplicada, possibilitaram uma visão mais abrangente do que é leitura e escrita (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013).

Ademais da integração entre língua e linguagem, outros aspectos têm estimulado as abordagens do trabalho com a leitura e com a escrita, tais como o papel do aluno enquanto leitor e escritor e o desenvolvimento das habilidades necessárias a um bom aprendiz por meio de estratégias de leitura e escrita. Desse modo, “se antes se pregava um trabalho equilibrado com as quatro habilidades, atualmente há uma defesa de uma prática integrada” (COUTO, 2016, p. 117). Nesse caminho, a leitura precisa anteceder a escrita de maneira interacionista, levando o leitor a considerar as práticas frequentes do mundo social. Assim, “uma nova concepção de língua leva a ressignificar o ensino de leitura, considerando-se as ações sociais, cognitivas, culturais dos sujeitos leitores” (COSCARRELLI; CAFIERO, 2013, p. 16).

Consoante a isso, a abordagem da leitura em sala de aula deve conter três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (FREITAS; VARGENS, 2010). Para Freitas e Vargens (2010) a primeira fase, pré-leitura, aproxima o aluno do texto, a segunda, leitura, é o momento de ler guiado de acordo com o objetivo proposto, seja na leitura silenciosa ou em voz alta, pois pensando em explorar as quatro habilidades de maneira integrada não consideramos um problema abordar também a competência oral dentro de uma aula de compreensão leitora. Como o tempo reservado para as aulas de LE, principalmente, de língua espanhola é exigua na escola de Educação Básica, assim, é preciso aproveitar todas as práticas para explorar ao máximo as habilidades.

Por fim, apresentando a terceira e última fase abordada por Freitas e Vargens (2010), a pós-leitura constitui um momento de avaliar criticamente o posicio-

namento expresso no texto dialogando com a vida social. Nesse sentido, é nessa fase que o letramento crítico deve ser desenvolvido, levando o leitor a perceber nos textos “seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112), tornando-se um leitor que constrói significados textuais e sociais.

Segundo Dell’Isola (2001) é importante também destacar que, por um lado “há um componente do processo de construção de sentidos que é individual. Mas, por outro lado, a leitura é também processo coletivo, é uma prática social” (DELL’ISOLA, 2001 *apud* COSCARELLI & CAFIERO, 2013, p. 20). O professor passa a ter, então, um papel significativo no ensino da leitura na escola, pois é ele quem vai orientar o aluno a ler, interpretar e analisar os textos para além das perguntas cujas respostas estão identificadas em partes do texto. Além disso, é na preparação e organização da aula de leitura que levará o aluno a utilizar seus conhecimentos prévios para participar ativamente da leitura refletindo seu lugar no mundo e analisando os contextos sociais de cada tema abordado.

Buscando então efetivar a importância de se formar o aluno como leitor crítico, é importante para este trabalho apontarmos algumas estratégias sugeridas por Coiro e Dobler (2007) e apresentadas por Coscarelli e Cafiero (2013), que, adaptadas ao ensino de LE, contribuíram para nossa abordagem em sala de aula durante a aplicação da Sequência Didática (SD) apresentada neste artigo. As estratégias foram as seguintes: fazer previsões sobre o que vai encontrar no texto; estabelecer objetivos para leitura; fazer perguntas sobre o conteúdo do texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão desconhecida, observando o texto em que esta se insere; usar dicionário impresso ou eletrônico para as palavras ou expressões das quais não foi possível inferir significado; marcar as partes mais importantes; reler trechos quando tiver dúvida.

Utilizando as estratégias apresentadas, foi possível explorar melhor a leitura contemplando as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essas etapas foram contempladas na Sequência Didática (SD) elaborada por nós, professoras, baseada no modelo sugerido por Dolz *et al.* (2011), uma vez que a utilizamos para direcionar todas as ações que culminaram na atividade de produção escrita. A maneira como a SD foi aplicada será melhor explorada na metodologia.

Portanto, as ações de ler e escrever na escola nas aulas de LE precisam acompanhar a vida social para que nossos alunos sejam oportunizados a compreender e produzir textos nos múltiplos modos e linguagens que lhes são apresentados na vida cotidiana. Passemos a seguir, a refletir um pouco sobre as diferentes semioses com as quais os estudantes têm contato.

Textos multimodais e ensino de língua

O diálogo que o leitor estabelece com o texto materializa a leitura, seja o escrito, gestual ou imagético. Esse diálogo se torna diversificado quanto mais diversos são os gêneros discursivos trabalhados no ambiente escolar. Nessa diversidade encontram-se os modos de desenvolvimento da linguagem combinados com os recursos semióticos utilizados nas leituras e produções de texto. E essa leitura de gêneros de modos diversos compõe nossa forma de viver a linguagem, como apontam Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), em consonância com as ideias de Bazerman (2006) ao afirmar que os gêneros são modos de ser e formas de viver em nossas práticas leitura e escrita.

Os modos de leitura e produção combinados se realizam nos gêneros e conferem aspectos multimodais para a construção dos sentidos dos signos linguísticos inseridos nos textos, pois “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentido” (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 42).

Assim, se constituem os textos multimodais, caracterizados por essa multiplicidade de signos e linguagens que exigem o desenvolvimento de multiletramentos, como discutido no tópico anterior. Rojo (2013) associa a multimodalidade aos multiletramentos ao defini-los como “práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos [...] e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos”. Dionísio (2011) acrescenta ainda que vivemos numa sociedade cada vez mais visual, em que este se combina com o escrito materializando-se nos gêneros discursivos, corroborando o que afirmamos anteriormente.

Em consonância a essas ideias devemos inserir o estudo de língua, inclusive a estrangeira, num contexto heterogêneo formado por gêneros constituídos socialmente. Jewitt (2009) define a multimodalidade também como uma abordagem em que comunicação e representação extrapolam os limites da língua, no qual todos os modos auxiliam na composição do significado contextual e social dos gêneros.

Em um texto multimodal os elementos são organizados para comunicar uma totalidade constituída entre o visual e o verbal, influenciados pelos aspectos sociais e culturais das imagens. Ou seja, os modos semióticos compõem novos sentidos discursivos por meio de práticas textuais multimodais, e de nossas interações sociais que também o são (DIONÍSIO, 2011).

Essas novas formas de ler e produzir necessitam de novas formas de ensinar leitura e escrita em LE, já que, conforme salienta Lemke (2000) citado por Dionísio (2011, p. 149), “é necessário que professores e alunos estejam

plenamente conscientes da existência” dos multiletramentos e dos gêneros multimodais, “o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como ele são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações”. Para tanto, o professor precisa compreender que utilizar gêneros multimodais não significa apenas justapor palavras e imagens, mas sim, observar e seguir os princípios de organização dos textos multimodais como os postulados por Kress e van Leeuwen (2006) que iremos detalhar mais adiante.

Mayer (2001) mencionado por Dionísio (2011) corrobora o ensino a partir de gêneros multimodais ao afirmar que a aprendizagem se torna mais significativa por meio de palavras e imagens do que simplesmente através de textos verbais. Entendido desse modo, o ensino e a aprendizagem devem ser pautados pela reflexão dos textos multimodais e sua compreensão pelo viés composicional e discursivo desde a sua criação até a sua circulação na sociedade, pois há nele um propósito comunicativo ao associar o verbal ao não verbal (CANI; COSCARELLI, 2016).

Para compreender como se organiza a orquestração dos elementos verbo-visuais no texto, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a análise dos textos a partir dos estudos multimodais fundamentados na Gramática do Design Visual (GDV), estruturados a partir de funções. As funções analisadas pela GDV são a representacional, a interacional e a composicional para a “descrição e compreensão do potencial semiótico dos elementos visuais” que podem compor o texto (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Das funções da GDV, a representacional diz respeito a representar o mundo por meio das estruturas que compõem visualmente o texto construindo significados a partir da experiência e da relação dos objetos e elementos textuais e as circunstâncias de produção, indicando o que está sendo mostrado, conduzindo o leitor para um determinado ponto do texto ou da imagem. A função interacional à construção de relações entre os participantes do ato comunicativo com troca de significados como forma de ação. Por fim, a função composicional, tem por finalidade estabelecer estratégias composicionais possibilitando a interação entre formato, estrutura e a distribuição dos elementos dentro do texto a fim de compor a mensagem e sua relevância para o contexto. Nessa função são analisadas as relações entre estabelecidas os significados interacionais e representacionais da imagem e sua associação com outros elementos como o texto verbal (SOUZA, 2017; CANI; COSCARELLI, 2016; DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014).

Fundamentado, então, nas ideias aqui apresentadas sobre multimodalidade e sobre os estudos multimodais, escolhemos um texto do gênero Rotina Pes-

soal com recursos tipográficos e pictóricos diversos para leitura e reflexão sobre a composição e discursividade dos mesmos, no intuito de apresentar aos alunos como situação motivadora para o trabalho de produção do gênero multimodal que será descrito a seguir.

Dos modos de condução da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa teve como base a Pesquisa-ação (P-A), desenvolvida no projeto *Intercambio de Géneros e Ideas*, pois ela se diferencia da pesquisa tradicional por apresentar uma dinâmica de envolvimento que obriga o pesquisador a implicar-se, a envolver-se na pesquisa e não apenas observar (BARBIER, 2007). Embora demande um trabalho intenso e exaustivo, a P-A possibilita ao professor reflexivo e dialético conhecer e avaliar melhor sua prática, acompanhando passo a passo sua didática e dando voz aos alunos, fazendo assim com que todos os envolvidos no processo possam participar dando opiniões e sugestões de melhorias.

O projeto mencionado foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, com a participação voluntária dos alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio de duas instituições de ensino, sendo uma da Rede Federal e outra da Rede Privada. O objetivo do projeto consistia na correspondência entre os alunos das escolas, respeitando-se a série que cada aluno cursava, por meio de pseudônimos em cartas como suporte textual a fim de transmitir informações sobre si e sobre sua cidade por meio de gêneros discursivos. No entanto, devido à temática e à extensão do artigo, neste trabalho abordaremos somente os resultados obtidos no desenvolvimento e na análise da carta do gênero Rotina pelos alunos 1º. ano das duas instituições, sendo 40 alunos da Rede Federal e 50 alunos da Rede Privada.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos sugeridos pela P-A: o diário de itinerância do professor-pesquisador no qual apontamos as observações de cada ação durante a realização das atividades; e as cartas multimodais produzidas pelos alunos.

Como foi apresentado no tópico Leitura e escrita na LE, utilizamos sequências didáticas (SD) (DOLZ *et al.*, 2011) para a estruturação do gênero. As sequências foram elaboradas em conjunto por nós, professoras, e nelas se buscava desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além de proporcionar o estudo do gênero em questão, aprimorando os conhecimentos dos alunos sobre a sua utilização no cotidiano dentro da esfera social de comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015).

Sendo assim, a situação inicial apresentada aos alunos foi por meio de um vídeo em que se apresentava a rotina de uma pessoa apenas por imagens e sons. Promoveu-se uma discussão sobre as atividades da rotina do personagem do vídeo e, em seguida, foram apresentados dois textos do gênero Rotina pessoal escrita em espanhol. O primeiro texto tratava-se de um texto veiculado em uma revista didática, seguindo as estruturas composicionais desse veículo de comunicação. O segundo era um texto didático e multimodal do ponto de vista tipográfico, já que apresentava trechos com fontes de formatações variadas, a fim de chamar a atenção do leitor para informações específicas (as atividades de rotina). Nessa etapa, os alunos fizeram, também, exercício de análise das características do gênero, de compreensão dos textos e do vídeos, comparando-os, inclusive, e de estudo de questões linguísticas inerentes ao gênero específico. Essa etapa teve duração de 04 horas aulas.

Após essa apresentação inicial os alunos fizeram a produção inicial da sua carta de rotina pessoal. As cartas foram revisadas e reescritas pelos alunos duas vezes, o que consideramos como módulos. A última atividade dos módulos se tratava de analisar um texto multimodal do gênero rotina pessoal e reescrever e adequar o seu texto com elementos não-verbais, como será analisado mais adiante.

Assim sendo, para a análise apresentada neste recorte, primeiramente se analisou o texto utilizado como apresentação da situação aos alunos – um texto com pictogramas para representar a orquestração entre os elementos verbais e visuais. Em seguida, selecionamos uma carta de rotina pessoal dos alunos, para verificar a presença e relação dos modos semióticos. A análise do texto e da carta aconteceram de acordo com critérios da pesquisa documental, pois se trata de um procedimento no qual são utilizados métodos e técnicas para a compreensão e análise de vários tipos de documentos orais e escritos (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

A análise documental da carta foi realizada tomando-se por base os pressupostos da pesquisa multimodal, a qual propõe a descrição dos modos e recursos semióticos e a interpretação e interação dos signos sociais produzidos (JEWITT, 2009). Para entender esses modos semióticos e sua interação utilizamos a perspectiva de análise da Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (2006) que foi desenvolvida para descrever “os modos como a linguagem visual representa a experiência, ao mesmo tempo em que estabelece relações ao ser organizada em uma estrutura visual” (CARMO, 2014, p. 118). Isso significa conhecer os princípios da “sintaxe visual” baseados nas opções culturais feitas.

Multimodalidade em língua espanhola: integração entre leitura e escrita

Apresentaremos nesta seção como se deu a apresentação do texto que motivou a escrita multimodal, de que maneira foi explorada na leitura e interpretação de forma a contribuir para as produções dos alunos. A intenção é apresentar como a multimodalidade do texto, haja vista a presença da linguagem verbal e não verbal, contribui para o processo de leitura em língua espanhola. Em seguida apresentaremos um dos textos do gênero Rotina, produzido pelo aluno, que mais características multimodais apresentava e que se aproximava às funções da GDV, na visão das pesquisadoras, com o objetivo de verificar se há elementos da função composicional, especificamente e sua contribuição para a construção do sentido da mensagem do texto.

O caminho da leitura e da escrita

Ao pensar nas práticas realizadas neste trabalho, corroboramos as percepções dos pesquisadores aqui abordados de que os multiletramentos devem fazer parte do programa de ensino, por isso, selecionamos textos que pudessem contemplar essa perspectiva. Dessa maneira, começamos esta análise apresentando o texto abaixo que foi de grande suporte para a produção escrita dos participantes desta pesquisa.

<p>María escribe sobre sus actividades cotidianas. Como le gustan los pictogramas su texto es un poco especial.</p> <p>Hola chicos, ¿cómo estáis? Escribo desde Sevilla. Pues yo tengo una vida bastante normal. Tengo 19 años y soy estudiante de ingeniería. Todas las mañanas (-----) pronto pero no (-----) hasta las 10:00, porque (-----) en la facultad por las tardes. Por la noche, después de (-----) siempre (-----) y a veces (-----) un rato antes de (-----). Los fines de semana (-----) con mis amigos, pero, como soy una chica deportista, también (-----) los sábados por la mañana, (-----) en el equipo del barrio. ¿Y tú, qué haces?</p>	<p>María escribe sobre sus actividades cotidianas. Como le gustan los pictogramas su texto es un poco especial.</p> <p>Hola chicos ¿cómo estáis? Escribo desde Sevilla. Pues yo tengo una vida bastante normal. Tengo 19 años y soy estudiante de ingeniería. Todas las mañanas (-----) pronto pero no (-----) hasta las 10:00, porque (-----) en la facultad por las tardes. Por la noche, después de (-----) siempre (-----) y a veces (-----) un rato antes de (-----). Los fines de semana (-----) con mis amigos, pero, como soy una chica deportista, también (-----) los sábados por la mañana, (-----) en el equipo del barrio. ¿Y tú, qué haces?</p>
--	--

Figura 1: Texto em pictogramas apresentado na etapa inicial, como situação inicial da SD. Fonte: <<https://marcoele.com/descargas/10/blanco-habitos.pdf>>.

O texto acima foi o terceiro apresentado aos alunos nesta SD, e constava nos módulos do estudo do gênero rotina. Optamos por deixá-lo como último texto a ser lido, interpretado e analisado, porque queríamos abordá-lo de maneira especial. Isto é, tentaríamos explorar a multimodalidade que ele carrega. Interpretar texto multimodal, explorando suas características, ainda é uma tarefa

difícil para os estudantes, pois essa não é uma atividade usual na aula de língua espanhola, mesmo que esse letramento tenha sido muito difundido nos últimos anos. Dessa forma, essa ação poderia causar muita confusão entre os alunos, afinal seriam muitas informações em poucas aulas.

Durante a aula, foram exploradas as etapas de leitura sugeridas por Freitas e Vargens (2010), nas quais os alunos foram estimulados a colocar em prática algumas estratégias sugeridas por Coscarelli e Cafiero (2013), para que pudesse ser desenvolvida maior interação com o texto lido. Assim na etapa de pré-leitura, como o texto não tem título, pedimos aos alunos para olharem para o texto no todo, observando as imagens de maneira geral. Os participantes já sabiam que o texto apresentava uma rotina, já que esse era o gênero que estávamos estudando e estava descrito no enunciado da atividade. Por isso, consideramos o vídeo, que iniciou a aula, e os primeiros textos dessa SD como uma preparação ou pré-leitura desse texto multimodal. Em seguida, outra estratégia utilizada foi estabelecer um objetivo para a leitura. Nessa segunda etapa, os estudantes substituíram as imagens por verbos de rotina, porém os orientamos a fazer uma primeira leitura antes de começar a substituir as imagens, assim poderiam primeiramente ter uma compreensão geral do texto. Com essa atividade, os participantes tiveram que compreender o papel das imagens na construção do sentido do texto e tiveram que compreender também, não apenas a linguagem verbal ali expressa, mas também a linguagem não-verbal. Com isso, eles perceberam os arranjos estabelecidos entre os signos. Esse aspecto é atribuído aos textos multimodais por Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), portanto, consideramos que esse exercício de compreender essas semioses oportunizou o desenvolvimento da leitura multimodal nos alunos.

Durante a correção dessa atividade, fizemos algumas perguntas referentes à rotina diária para que os estudantes pudessem pensar na vida social por meio desse gênero, assim, questionamos as causas e consequências da vida corrida do mundo atual e da falta de tempo para se fazer o que gosta. Essa terceira etapa, a qual consideramos o primeiro momento da pós-leitura, visava explorar o papel crítico dos alunos enquanto leitores, para que eles pensassem além do texto, analisando as funções sociais desse gênero (HILA, 2009) e explorando o letramento crítico (ROJO, 2009).

Essa atividade de leitura culminou com exercícios exploratórios sobre vocabulário e recursos linguísticos envolvendo os dois textos trabalhados, assim os alunos teriam maiores possibilidades para começar a escrever sua rotina. Destarte, como acreditamos que o diálogo com o texto materializa a leitura, não

poderíamos propor a produção escrita para os estudantes sem antes possibilitar a eles esse diálogo explorando as habilidades necessárias para interpretar e compreender um texto multimodal.

Logo após as etapas descritas, isso já na terceira aula, propusemos a produção escrita, que, para nós, corresponde ao segundo momento da pós-leitura. Nessa etapa da SD, reconhecemos a importância da assimilação de elementos linguísticos e aquisição de vocabulário possibilitadas pelas atividades da primeira etapa, pois esses elementos fazem parte da composição do gênero rotina. Por conseguinte, a etapa de apresentação do gênero além de ter contribuído para o desenvolvimento da leitura multimodal, aguçou a imaginação dos alunos preparando-os para a seleção de imagens a fim de compor o sentido na produção escrita. Bem como também, possibilitou explorar o trabalho da produção textual estimulando o aluno a se enxergar como sujeito do seu próprio texto, como orientam Freitas e Vargens (2010).

Posteriormente, os alunos escreveram a rotina na primeira versão sem usar imagens, apenas sublinhando as palavras que eles escolheram para serem substituídas por imagem na segunda versão. Os orientamos quanto à cautela em selecionar a quantidade de palavras a serem substituídas para que as imagens não representassem uma “sobrecarga semiótica” (VENTOLA; KALTENBACHER, 2003 *apud* SELVATICI, 2015).

Após a entrega do texto, fizemos a primeira correção e observamos se as palavras que os alunos sublinharam apresentariam coerência ao serem substituídas. Para fazer essa análise, tomamos como base a teoria da GDV, principalmente, a função composicional (KRESS e VAN LEEUWEN), já que ela aborda a forma como as semioses se estruturam no texto imagético. Vale lembrar que os alunos não foram orientados quanto à escolha de tamanho das imagens ou cores, eles ficaram livres para escolher como e se iriam desenhar ou colar imagens. No processo de correção, tomamos o cuidado de observar não apenas os problemas gramaticais, como também a construção de sentido das frases para que esse processo contribuísse para a evolução da escrita na língua espanhola.

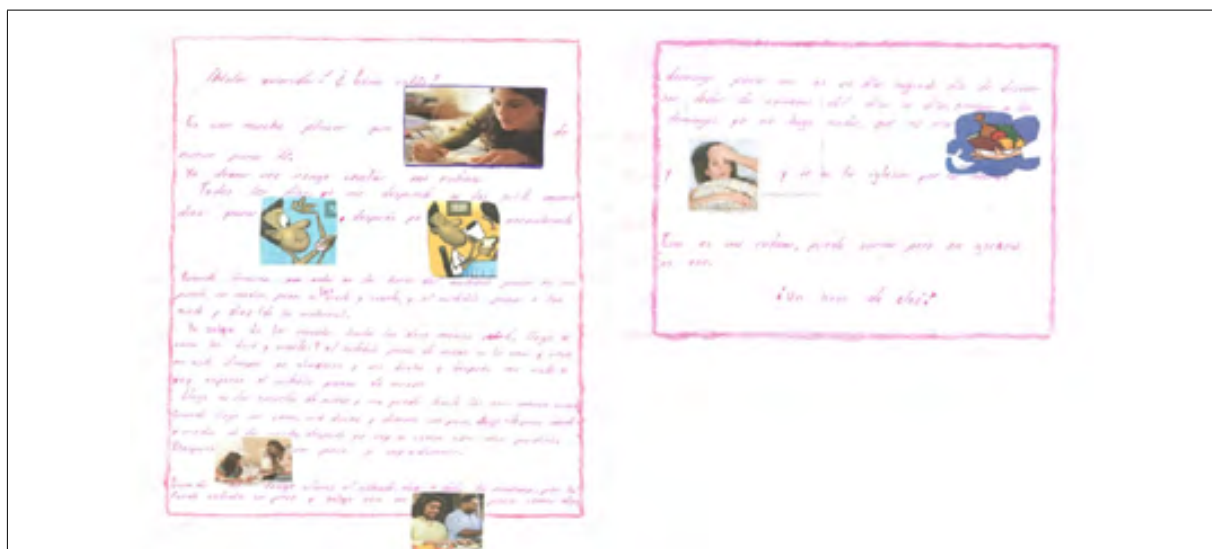
Em seguida, os alunos receberam o texto corrigido com sugestões e puderam, então, reescrevê-lo fazendo suas adaptações e colocando as imagens no lugar das palavras selecionadas. Também nessa segunda versão, os alunos escolheram o tipo e cor do papel no qual queriam escrever, além da cor da caneta e desenho, modelo e cor do envelope. Alguns alunos perfumaram a folha na qual escreveram, outros desenharam ou coloriram no fundo. Enfim, cada um quis mostrar seu carinho e capricho de maneiras diferentes. Após a escrita dessa versão, as cartas foram enviadas para os destinatários.

A produção escrita multimodal – Rotina pessoal

As funções da linguagem se relacionam de tal modo que para que tenham sentido de maneira global é preciso compreender a estruturação dos elementos seja na linguagem verbal, seja na visual, bem como a integração com os elementos que compõem o discurso, ou seja, o texto.

Por isso, analisamos a função composicional na carta escolhida, uma vez que, de acordo com Carvalho (2007, p. 34) é “a forma pela qual os recursos representacionais e interativos são integrados para estruturar os elementos do *layout* e conferir-lhes coerência e unidade de significação, através de três sistemas inter-relacionados”. Além disso, essa função é responsável por relacionar a função representacional e os significados interacionais da imagem. Os três sistemas mencionados por Carvalho (2007) serão apresentados no decorrer da análise.

Kress e van Leeuwen (2006) destacam que as três categorias composicionais se aplicam tanto a imagens como a composições visuais combinadas com elementos textuais seja em uma página impressa, televisão ou tela de computador.



¡Hola querida! ¿Cómo estás?
Es con mucho placer que (----) de nuevo para ti.
Yo de esa vez vengo contar mi rutina.
Todos los días, yo me despierto a las siete menos diez para (----), después yo (----) normalmente.
Cuando termino ya está a la hora del autobús pasaren mi punto, en media, pasa a las siete y cuarto, y el autobús pasa a las siete y diez (de la mañana).
Yo salgo de la escuela hasta las doce menos veinte, llego a casa las doce y cuarto. Y el autobús pasa de nuevo a la una y cinco en este tiempo ya almuerzo y me ducho y después me visto y voy esperar el autobús pasar de nuevo. Llego a escuela de nuevo y me quedo hasta las seis menos veinte. Cuando llego en casa me ducho y duermo un poco, despierto unas siete y media de la noche, después yo voy a cenar con mis padres.
Después (----) un poco y voy a dormir.
Cuando no tengo clases el sábado, duermo toda la mañana, por la tarde estudio un poco y salgo con mi (----) para comer algo, domingo para mí es un día sagrado día de descansar toda la carrera del día a día, siempre a los domingos yo no hago nada que no sea (----) y (----) y ir a la iglesia por la noche.
Esa es mi rutina, puede variar pero en general es eso.
¡Un beso de Cloe!

Figura 2: Carta multimodal produzida por aluno durante o projeto e o trabalho com gênero Rotina Pessoal.

Primeiramente observamos o valor informacional, que diz respeito aos significados atribuídos pela localização das imagens nas páginas, e que pode ser observado na carta analisada (Figura 2) nas imagens posicionadas em direção ao centro da página para dar destaque ao que se pretende informar e atribuir significados ao contexto das atividades cotidianas realizadas por quem a escreveu. Assim, as imagens são centralizadas, em sua maioria, em pares de imagens numa mesma linha para atribuir sentido e sequência lógica ao que está sendo expresso. Entende-se essa sequência lógica pela direção de leitura nas sociedades ocidentais que é da esquerda para a direita. A forma de apresentação das imagens no espaço do papel representa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), a unificação das informações em torno a um significado principal.

Na carta notamos essa unificação dado que o significado principal que se quer informar são as atividades cotidianas da rotina do aluno, e assim ele seleciona as imagens de acordo com as que ele considera mais relevantes para a comunicação (como *escribir, ducharse, desayunar, conversar, comer, dormir*).

Com relação à saliência, podemos caracterizá-la como a ênfase maior ou menor de alguns elementos em relação a outros presentes no texto e na imagem. Isso quer dizer que quanto maior o grau de saliência de uma imagem dentro da composição mais valor informativo ela atribuirá à composição dos sentidos do texto multimodal. Assim, na carta, imagens foram configuradas para atrair a atenção do leitor à sua rotina, uma vez que as imagens possuem tamanho maior que as letras, aparecendo em primeiro plano. Além disso, a saliência das imagens possui um maior grau dentro do contexto significativo da mensagem, pois as suas cores, mesmo foscas e sem tanto brilho, se revelaram mais fortes do que a cor da caneta escolhida para redigir a carta (rosa), que também foi escolhida para dar cor à margem e ao fundo do papel. Desta forma a imagem ganha uma maior importância para a atribuição de significados dentro da rotina do aluno. A interação na trajetória de leitura compõe o significado da mensagem a ser transmitida.

Outra saliência que pode ser relevante é o fator cultural na atribuição das cores na escrita da carta, pois a cor rosa está culturalmente atribuída ao mundo feminino, revelando traços da identidade do remetente da carta. Cabe lembrar aqui que as cartas eram enviadas através de pseudônimos que identificavam ou não o sexo da pessoa. As pistas sobre a identidade eram dadas pelas informações escritas e pela estruturação do texto dentro no papel.

O terceiro sistema da função composicional, a moldura ou enquadramento é caracterizado por presença ou não de linhas (visíveis ou imaginárias) que enquadram ou não as imagens, conectando ou desconectando as partes da ima-

gem do todo. Na carta, o enquadramento (ou moldura) revela uma conexão entre o sentido das imagens em função da sua proximidade. Essa conexão se estabelece também pela margem feita em torno do texto das imagens, denotando que imagens e texto fazem parte de um conjunto de informações e que se complementam para produzir sentido. Ferreira e Heberle (2010) citadas por Souza (2017) admitem três possibilidades quando se trata da conexão entre texto e imagem ocupando o mesmo espaço. Para essas autoras a conexão pode ocorrer por meio da integração pictórica – imagem integrada ao espaço do texto e integração textual – texto integrado no espaço da imagem, sobrepondo-a. Na carta em questão, notamos a conexão estabelecida por meio da integração pictórica, uma vez que as imagens estão inseridas no texto, uma vez que são em menor quantidade, integrando-se à escrita alfabética.

Outro aspecto relevante para a composição do texto multimodal diz respeito à tipografia, ou seja, a forma em que a letra foi grafada, de acordo com os estudos de van Leeuwen (2006). A escrita mais inclinada, segundo o autor, transmite a ideia de personalidade e subjetividade, como observamos na carta analisada. Além disso, a letra do remetente da carta tem traços mais arredondados que conferem ao texto maior fluidez, naturalidade e suavidade.

Embora tenhamos mencionado a linearidade na leitura da carta (da esquerda para a direita pela tradição ocidental), Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a maneira como os elementos se combinam permite que o leitor defina seu caminho de leitura, desde os elementos mais salientes (nas cartas seriam as imagens representativas da rotina) para os elementos menos salientes. A leitura da carta analisada, mesmo se tratando de um texto linear, pode ser lida de forma diagonal ou espiral, uma vez que o leitor pode ler primeiro as atividades expressas nas imagens na sequência da direita para a esquerda ou de cima para baixo, ou ainda modo linear, iniciando-se pelas saudações escritas, em seguida as palavras grafadas na carta e em seguida as imagens sucedidas por outras palavras grafadas.

Para os autores, os elementos da composição da imagem são textuais haja vista que o objetivo desses elementos é construir um texto significativo e com coerência, que se relacione com os demais elementos, com o leitor e com o contexto social em que se insere. Temos então a justificativa de apresentar e analisar a função composicional na carta multimodal produzida, pois essa função integra as funções representacional e interacional já descritas anteriormente.

Considerações finais

Após analisar os dados, podemos afirmar que trabalhar sob a perspectiva da multimodalidade fez com que os alunos ampliassem suas observações e análises textuais, fazendo assim com que não se preocupassem apenas com os elementos verbais, mas também com seus elementos não verbais, sociais e discursivos.

Outro aspecto analisado a esse respeito é que essa ampliação nos horizontes da interpretação dos alunos durante as atividades de apresentação do gênero rotina, baseadas também nos aspectos da multimodalidade, conseguiu não apenas melhorar a habilidade de leitura, igualmente logrou o caminho da escrita multimodal, preparando os alunos para que aguçassem seus olhares e sua criatividade a fim de criar sentidos entre diferentes semioses. Isso nos faz reafirmar que leitura e escrita devem ser exploradas nas aulas de maneira integrada.

Além disso, embora não seja foco deste trabalho explorar a aprendizagem de vocabulário, vale ressaltar que ao explorar a multimodalidade e os elementos visuais no texto, possibilitamos maior assimilação do vocabulário trabalhado por parte dos estudantes. Consideramos que esse enriquecimento lexical se deu contextualizado ao gênero e aos propósitos discursivos ao ler e escrever o gênero Rotina pessoal em língua espanhola.

Portanto, corroboramos as teorias aqui apresentadas, entendendo que ler e escrever textos multimodais, devido ao seu caráter linguístico e socio-cultural, pode representar um suporte para aprendizagem de língua espanhola contexto escolar.

Referências

- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos; letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 10 jan. 2018.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. (Trad. Lucie Didio). Brasília: Líber Livro, 2007.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- CARMO, Cláudio Márcio do. *O lugar da cultura nas teorias de base linguística sistêmico-funcional*. Curitiba: Editora Appris, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et alii. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Literacies*. Cambridge, 2012.

COUTO, Lígia Paula. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Docência em Formação: Ensino Médio).

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos Multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

COIRO; DOBLER, E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. *Reading Reseach Quaterly*. v. 42, n. 2, abr-jun, 2007. p. 214-257.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

DELL'ISOLA. Regina Lucia Peret. *Leitura: inferência e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

JEWITT, Carey (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nova York: Routledge Press, 2009.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. Nova York: Routledge Press, 2006.

MONTE MÓR, Walkyria. As tecnologias digitais e as mudanças educacionais. In: JESUS, Dânie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Olhares sobre as tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e práticas docentes*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla. RIBEIRO, Ana. *Letramento digital aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 125- 150.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et alii. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1. p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso: 15 mar. 2018.

SALVACITI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e Letramento visual: uma proposta para o uso da imagem em atividade de escrita em ILE. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 102-122.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Sheilla Andrade. Análise de produções escritas multimodais sob a perspectiva da gramática do design visual: uma experiência em sala de aula. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, vol. 9, n. 1, p. 22-37, jan-jun, 2017. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/fdc/article/view/1304>>. Acesso 10 fev. 2018

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal*, vol. 14, n. 2, 139-155, 2006.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever muito mais que unir palavras. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 10 jan. 2018.

VENTOLA, Eija; KALTENBACHER, Martin. Lexicogrammar and language teaching: a social semiotic and discourse perspective. Trabalho apresentado na PUC-RIO em 2003 *apud* SALVACITI, Vera Lúcia Carvalho Grade. Gêneros e Letramentos visual: uma proposta para o uso da imagem em atividade de escrita em ILE. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (org.). *Gêneros Discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2015.