



Instituto de Letras

Universidade de Brasília

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Ângela Sousa Araújo

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA WEB: UMA
ANÁLISE MULTIMODAL**

Brasília – DF

2017

Ângela Sousa Araújo

O Ensino de Português como Língua Adicional na WEB: uma análise multimodal

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz

Brasília – DF

2017

O Ensino de Português como Língua Adicional na WEB: uma análise multimodal

Ângela Sousa Araújo

BANCA EXAMINADORA

.....

Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz (Orientadora)

Professora Doutora Maria Luiza Ortíz Alvarez (Membro Interno)

Professora Doutora Eni Abadia Batista (Membro Externo)

Professora Doutora Francisca Cordélia Oliveira da Silva (Suplente)

.....

À minha amada mãe, Antônia Sousa Sobrinho.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar os agradecimentos senão por ela, minha mãe, a quem aprendi ao longo da vida a venerar e me apaixonar incondicionalmente. Não iniciei o mestrado perto dela, mas estou concluindo ao seu lado, e deveras todas as vezes que pensei em desistir era a voz dela que eu ouvia, me dizendo para continuar. Foi ela quem me viu chorar mergulhada nas angústias que a vida acadêmica desperta em desavisados como eu, e em todas as vezes foi o olhar de compreensão dela que me fez superar todos os meus medos. Ela pode não ter o nível de estudo que eu atingi até agora, pode não ter concluído nem mesmo o ensino fundamental, mas foi a minha primeira professora e para sempre será a minha principal mestra e doutora. Todo meu interesse na vida acadêmica sempre partiu de um desejo particular meu. Mas foi ela, minha humilde mãe, quem sempre me apoiou em todas as minhas decisões. É a ela que dedico todos os títulos que já consegui e os futuros que virão.

Agradeço também ao meu orientador de graduação, Ramon Mota que me apontou com o dedo indicador e disse para Humberto Borges, em minha defesa de TCC:

- Ela pode ir para o PPGL!

E assim despertou meu interesse em ingressar no mestrado da UnB. Ao mestre Ramon, meu muito obrigada.

Aos Professores e Professoras da Universidade de Brasília que colaboraram em parte com essa pesquisa e na minha formação profissional como um todo.

Agradeço a cada um dos membros da banca por sua criticidade colaborativa na boa resolução dessa dissertação.

Agradeço à equipe da secretaria do PPGL que sempre me forneceu apoio em cada particularidade referente ao mestrado e conseguinte defesa.

Agradeço aos meus amigos que ocupei tantas vezes com minhas angústias acadêmicas, e quando não puderam oferecer ajuda me deram palavras de apoio. Amigos: Nívia Assunção, Humberto Borges, Diego Borges, Jéssica Bessa, Edilândia Martins, Mônica Souto, Ana Teresa, Terê Monteiro, Tânia Rodrigues, Morgana Rocha, minha madrasta Cecília Araújo, e meu ex-chefe e hoje estimado amigo, Wilson Corrêa, meu muito obrigada.

Agradeço à minha família que sempre esteve presente nas principais etapas da minha caminhada: Meu avô, João Costa, minha tia Francisca, meu tio Valdemir e aos demais que de alguma forma demonstraram apoio à conclusão dessa trajetória.

Agradeço especialmente à minha orientadora Janaína Ferraz que me orientou com tamanha generosidade que nunca vi igual em toda minha vida. Se fez não apenas de base para meus estudos, mas de exemplo da profissional que desejo me tornar um dia quando crescer. Muito obrigada por ser essa profissional generosa e guerreira.

Agradeço também à professora Enilde, coordenadora do PPGL, que me acudiu em um momento de aflição com complacência e simpatia. E a Beatriz Vinas pela meticulosa revisão e, principalmente, pela imensurável paciência na última etapa desse caminho tão árduo a todos nós pesquisadores em formação.

No entanto, não teria chegado aqui se não fosse pela vontade dEle, meu Deus e pai, que me sustentou, principalmente no momento mais tortuoso da minha vida que coincidiu com minha trajetória da pós-graduação: a depressão e a síndrome do pânico com as quais fui forçada a lidar ao mesmo tempo em que tentava concluir minhas obrigações acadêmicas e no fim só me permitiram conhecer a imensa força que constitui minh'alma.

Deus, muito obrigada por ser todo bondade comigo.

Crescer dói...
Você pode ter as melhores instruções do mundo e seguir uma vida tranquila,
mas você só conhecerá a tua força e a tua sabedoria
quando fores submetido a dor, ao sofrimento.
A dor é uma mestra cruel.
Ela cega, revolta, magoa, fere no mais íntimo de teu espírito,
mas se conseguires vencer a escuridão da dor,
resplandecerá em ti a luz de uma pessoa vitoriosa,
dona de uma felicidade calma e ao mesmo tempo contagiante,
típica das pessoas que já conhecem bem este mundo.
Mas o sofrimento não acabará.
O mundo continuará tendo sua natureza fascinante, linda, amarga e cruel.
E não faltarão forças que tentarão te colocar de joelhos
- a diferença é que neste momento, você não cairá mais.
Você terá vencido a dor, e agora apenas a paz e a felicidade te esperarão.

Augusto Branco

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o site ‘loecsen.com’ como possível potencial no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) por meio da análise de *clusters* (Baldry & Thibault, 2006) e da ressemiotização (Iedema, 2003). Propor-se-ão reflexões a respeito das características linguísticas existentes no loecsen.com, numa perspectiva discurso-crítica, sobre a importância do ensino mediado no ambiente virtual, considerando que ele dispõe de diversos subsídios que circulam na íntegra como forma de instrumentos para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências e subcompetências comunicativas e de aprendizagem dos conteúdos de PLA. Os corpora presentes na dissertação foram constituídos de dados extraídos do próprio site loecsen.com. A pesquisa ocupou-se das direções qualitativas de Ferraz (2015), Flick (2009) e Chizzoti (2003). A análise apresentou sua base conforme as seguintes assertivas: 1. Quais recursos semióticos são empregados em *websites* de ensino de PLA?; 2. O que muda de uma página impressa para uma *webpage* em termos de língua? e, 3. Qual o potencial significativo de um *website* no ensino de PLA? A fundamentação teórica teve contribuição da Teoria da Multimodalidade e da Teoria Semiótica (Barton & Lee, 2015), (Kress, 1997), (Iedema, 2003), (Barton, 2015), (Ferraz, 2015), que aliadas deram toda a base teórica que sustentou esta pesquisa em sua íntegra. As concepções de página impressa e *webpage* apresentadas amadureceram nossas percepções sobre realidade virtual e também sobre a relevância da pesquisa voltada exclusivamente para o ensino mediado pela internet. As semioses exploradas pelo site foram, mais precisamente, as seguintes: oral, escrita e visual, e as utilizadas conforme as normas da Teoria da Multimodalidade, quando usadas uma para complementar a outra gerando por meio dessa interação o sentido almejado. As semioses foram aplicadas ao contexto de aula do site, mas ele não soube aproveitá-las, favorecendo apenas uma aprendizagem periférica e mecânica. A análise do *website* loecsen.com como mediador de ensino/aprendizagem de português como língua adicional não se revelou um suporte relevante dentro da exploração cada vez mais assídua do ciberespaço pela inexistente interação semiótica e modal que são essenciais na construção de sentido.

Palavras-chave: Multimodalidade, Língua Adicional, português, *websites*.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the site 'loecsen.com' as a potential in the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) through the analysis of *clusters* (Baldry & Thibault, 2006) and resemiotization (Iedema, 2003). It will be proposed reflections on the linguistic characteristics of loecsen.com, in a discourse-critical perspective, on the importance of mediated education in the virtual environment, which has several subsidies that circulate in full as a form of instruments for students in the development of communicative skills and sub-competences and learning PLA contents. The corpora of the dissertation were constituted of data extracted from the own site loecsen.com. The research focused on the qualitative directions of Ferraz (2015), Flick (2009) and Chizzoti (2003). The analysis presented its basis according to the following assertions: 1. What semiotic resources are employed in PLA teaching websites?; 2. What changes from a printed page to a *webpage* in terms of language? and, 3. What is the significant potential of a website in teaching PLA? The theoretical basis was contributed by the Theory of Multimodality and Semiotic Theory (Barton & Lee, 2015), (Kress, 1997), (Iedema, 2003), (Barton, 2015), (Ferraz, 2015), which allies gave the whole theoretical basis that supported this research in its entirety. The conceptions of printed page and *webpage* presented matured our conceptions about virtual reality and the relevance of the research focused exclusively on the education mediated by the internet. The semioses were explored by the site, more precisely the semioses: oral, written and visual, and used according to the norms of the Multimodality Theory, how much one used to complement the other generating through this interaction the desired meaning. The semioses were applied to the classroom context of the site, but the site did not know how to take advantage of them, favoring only peripheral and mechanical learning. The analysis of the loecsen.com website, as mediator of teaching / learning of Portuguese language, has not proved to be a relevant support within the exploration of cyberspace, more and more assiduous, by the inexistent semiotic and modal interaction essential in the construction of meaning.

Keywords: Multimodality, Additional Language, Portuguese, websites.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Pesquisa Qualitativa x Pesquisa Quantitativa	p. 25
Quadro 2 - Percurso metodológico	p. 27
Quadro 3 - Amostras selecionadas para cada etapa do processo de pesquisa	p. 32

Lista de Figuras

Figura 1 – Frase do Tumblr	p. 40
Figura 2 – Meme do WhatsApp	p. 41
Figura 3 – Meme de Dona Florinda	p. 42
Figura 4 – Bomba Atômica	p. 43
Figura 5– Pai dá vida à imaginação das filhas em fotos hilárias	p. 47
Figura 6 – A Porta de saída	p. 48
Figura 7 – <i>Storyboard</i> de Malfada e Superman	p. 62
Figura 8 – Recorte de apostila de ensino de inglês básico	p. 81

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1.2 O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO NÃO PRESENCIAL: NOVOS PARÂMETROS.....	17
1.3 O ARGUMENTO DA RIQUEZA DO ESTÍMULO.....	19
1.4 <i>WEBPAGE</i> E PÁGINA IMPRESSA: DIFERENTES IMPLICAÇÕES.....	20
2 METODOLOGIA – A EXPLORAÇÃO DO SABER MULTIMODAL NO ENSINO DE PLA.....	23
2.1 O QUE AS REDES SOCIAIS TÊM A VER COM TUDO ISSO?.....	24
2.2 POR QUE PESQUISA QUALITATIVA?.....	26
2.2.2 Coleta de dados qualitativos: <i>corpus</i> = referencial de amostra.....	32
2.3 <i>WEBSITES</i> , COMUNIDADES SOBRE UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA VIRTUAL.....	32
2.4 A GERAÇÃO DE DADOS NOS <i>WEBSITES</i>	33
2.5 AMOSTRAGEM.....	35
2.5.1 A construção do <i>corpus</i>	37
2.6 A OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE: DADOS MULTIFOCALIS.....	38
2.7 OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	41
2.8 O OBJETIVO DA PESQUISA E SUAS ASSERTIVAS.....	42
3 MULTIMODALIDADE: A COMUNICAÇÃO PELA DIVERSIDADE DE MODOS SEMIÓTICOS.....	44
3.1 A MULTIMODALIDADE.....	44
3.1.1 Do que se faz um texto multimodal?.....	52
3.3 O LETRAMENTO DIGITAL E ALGUMAS CONCEPÇÕES GERAIS.....	59
4 A MULTIMODALIDADE NO <i>WEBSITE</i> LOECSEN.COM DE ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA E DE <i>CLUSTERS</i>.....	61
4.1 A ANÁLISE DE <i>CLUSTERS</i> DE BALDRY E THIBAUT APLICADA AO <i>WEBSITE</i>	61
4.2 GRAUS DE ANÁLISES NO <i>WEBSITE</i>	62
4.3 “LOECSEN.COM”: CONJUNTO BÁSICO DE SEMIOSAS LINGUÍSTICAS.....	62
4.4 RESSEMIOTIZAÇÃO DOS VÍDEOS DO LOECSEN.COM.....	69
4.5 AGRUPAMENTO DE VÍDEOS (<i>CLUSTERING</i>).....	72
4.5.1 O conhecimento através de uma sequência de <i>subclusters</i>	73
4.5.2 Outros <i>clusters</i> do loecsen.com – mesma moeda, dois lados.....	75
4.6.1 Uma análise da <i>homepage</i> do <i>site</i>	83
4.7 ESTUDANDO O LOECSEN.COM – A LÓGICA ORGANIZACIONAL DAS AULAS DO CURSO DE PORTUGUÊS.....	87

4.8 A RESSEMIOTIZAÇÃO DE AULAS PELO LOECSEN.COM.....	93
4.9 CONCLUSÕES INICIAIS DO LOECSEN.COM.....	99
(IN) CONCLUSÕES.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
Dicionário Aurélio, disponível em < http://dicionarioaurelio.com/rede >. Acesso em: 22 de julho de 2017.....	112

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa aborda o ensino de português como Língua Adicional (LA) numa perspectiva multimodal. Analisamos o site loecsen.com como provável potencial no ensino de língua. O primeiro capítulo se inicia com alguns apontamentos a respeito do ensino e aprendizagem de línguas com o objetivo de abordar as principais concepções de línguas, em particular a concepção de LA, que trata da forma como uma língua é adicionada a outros domínios idiomáticos do falante que não fazem parte do seu convívio social (SOUTO et. al, 2014). Em seguida, concepções de Ensino Não Presencial (ENP), com base em Barton & Lee:

Elas têm suas próprias motivações e constroem seus próprios sentidos e suas conexões com seu conhecimento prévio. As pessoas assumem diferentes papéis e identidades dentro de práticas; e mudar a maneira como participam de determinada prática pode ser uma forma de aprendizagem (2015:167).

Apresentamos o que nos levou a enxergar o potencial da análise do site loecsen.com como provável mediador de aprendizagem: a teoria de *scaffolding* de Bruner (1978), que justifica como o ambiente do *website* pode vir a ser um estímulo para o aprendizado de uma língua nova.

No segundo capítulo foram apresentadas as etapas metodológicas que compreenderam a pesquisa com base nas contribuições que Flick (2009) e Ferraz (2015), ambos atuantes na pesquisa qualitativa na internet, apresentam em seus estudos sobre os novos paradigmas da realidade do ensino na Era Digital. Também as atualizações que metodologias arcaicas estão sofrendo para se adaptarem aos atuais contextos de ensino-aprendizagem, e assim poderem aderir a uma formatação mais propensa à inclusão de mídias digitais no desenvolvimento intelectual dos usuários desses meios.

De antemão expomos no segundo capítulo a definição de realidade digital conforme os argumentos de Lévy (1997) que elucidam que o virtual é real, mesmo que ainda encontremos dificuldades de situá-lo em alguma coordenada espaço-tempo (ibid, p. 48). Quanto à preferência pelos direcionamentos da pesquisa qualitativa, nos apoiamos nos

contextos apresentados por Chizzoti (2006, p.30) quando afirma que pesquisa qualitativa é “uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam, genericamente”. Ainda com Ferraz (2015) apresentamos as etapas metodológicas nas quais nossa pesquisa buscou fundamentar-se, que partem da identificação do problema e são concluídas com possíveis respostas encontradas durante o percurso. O *corpus* da pesquisa seguiu a regra do conceito de amostras dentro do material (do próprio site), de Bauer & Aarts (2002). Com Flick (ibidem) tivemos a oportunidade de definir a abordagem não-participante como o norte de investigação de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos as concepções de Multimodalidade com base nos apontamentos feitos por Barton & Lee (2015) e Kress (1997) na investigação da construção de sentido quando o verbal e o não verbal são associados permitindo a comunicação por diferentes meios semióticos. Com os estudos de Iedema (2003) e Pinheiro (2015) sobre a Ressemiotização tivemos em mãos a base teórica para que fossem realizadas as análises sobre a mudança de contextos e a forma como ela incide, além de breves ressalvas sobre letramento digital com base nos estudos de Barton (2015) e como ele é desenvolvido no âmbito das webpages.

No quarto e último capítulo apresentamos o site loecsen.com como um ambiente dirigido para o estudo de idiomas e suas potencialidades à luz da Teoria da Multimodalidade, mais propriamente os estudos de clusters de Baldry & Thibault (2006) como pontos iniciais para a análise do site, pois foram eles que permitiram um delineamento das trajetórias lá existentes, e os estudos de Iedema (2003) sobre ressemiotização tanto de vídeos como das webpages do ambiente digital loecsen.com. Compomos, ainda, o que viria a ser o conjunto de semioses existente no site. Concluímos com as avaliações iniciais sobre a relevância da análise nos estudos de ensino de línguas e com as considerações finais da pesquisa que não é possível apresentar uma conclusão deste fato por si só. O meio digital sofre atualizações diárias, e durante as pesquisas realizadas no site loecsen.com, pudemos presenciar uma das atualizações da webpage. Portanto, cientes do “efeito borboleta” das tecnologias digitais e sendo testemunhas de mutações no próprio objeto de pesquisa não nos atrevemos a dar por concluída a pesquisa; o que nos foi possível apresentar foram apenas as primeiras conclusões assimiladas neste curto período de investigação e análise.

1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ALGUNS APONTAMENTOS

1.1 LÍNGUA ESTRANGEIRA, SEGUNDA LÍNGUA, LÍNGUA ADICIONAL: ALGUNS ESCLARECIMENTOS

Para que tenhamos em mente o que foi definido como foco de nossa pesquisa, se faz necessário o esclarecimento sobre conceitos limítrofes que giram em torno do que vem a ser Português como Língua Adicional (PLA), termo que será constantemente empregado nesta dissertação.

Língua estrangeira é a língua (SOUTO, 2017, p. 892) que não é compartilhada por um grupo de falantes de um país. Por exemplo: o inglês não é o idioma falado por todos os brasileiros, apenas por alguns (muito poucos) que por interesses particulares buscam aprender um novo idioma. De certa forma, pode-se entender também que Língua Estrangeira pode ser compreendida como Segunda Língua quando se toma como referência a língua materna, adquirida nos primeiros anos de vida. Assim como também argumenta Spinassé (2006, p.6):

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra. Diferenciando, porém, do conceito de Língua Estrangeira (LE), uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. A aquisição de uma Segunda Língua e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades lingüísticas de fala, isto é, por alguém

que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. (SPINASSÉ, 2006, p.6)

A língua estrangeira diferencia-se da materna no quesito necessidade comunicativa, pois ela não serve para integração social e histórica em um país com língua própria, como o Brasil e seu idioma, o Português. Ela participa de eventos particulares, é procurada também por interesses individuais de determinadas pessoas (SOUTO, 2017, p. 892). Cito-me como um exemplo nesse caso: uma brasileira que foi em busca do aprendizado do inglês para fins acadêmicos somente, e não pela necessidade de me comunicar em inglês em todos os eventos do meu cotidiano.

Há casos em que é de vital importância para certas nações o uso de mais de uma língua, seja pela grande migração de pessoas que por elas passam, seja pela proximidade entre países, que faz com que haja necessidade de uma interação constante que integre os falantes de maneira a promover troca de experiências linguísticas. Nesse caso, compreende-se uma necessidade vital em adquirir uma segunda língua para melhor conexão social (SOUTO, 2017).

No entanto, se nos mudarmos para outro país que não seja o do nosso nascimento, seremos obrigados a aprender a língua daquele local para podermos assim nos integrar com o ciclo social em questão. Alguns estudiosos defenderiam que essa nova língua adquirida não é mais uma língua estrangeira e sim segunda língua devido à necessidade vital que nos obrigará a usá-la por estarmos distantes de qualquer contexto que nos permita usar a língua do nosso país de origem.

Mas o que viria a ser uma Língua Adicional (SOUTO et al., 2017)? Para chegar ao conceito de língua adicional, antes de tudo é necessário traçar o percurso que nos trouxe até esta pergunta. O conceito ora apresentado por Souto et al. (2017) é relativamente novo se comparado aos que já foram expostos. No entanto, as autoras deduzem que a LA possa ser uma terceira língua estrangeira aprendida por alguém que além da sua língua materna

(SOUTO et al., 2017) já possui domínio em um idioma estrangeiro e decide adicionar outra língua aos seus conhecimentos linguísticos. Schlatter e Garcez (2009, p.127) já argumentam que língua adicional se trata do “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”.

É compreendido que falantes de terceira língua (adicional) já apresentam domínio em dois sistemas linguísticos diferentes, o que lhes atribui mais maturidade e experiência na aprendizagem da língua adicional. Este trabalho atenta-se no ensino de língua adicional não apenas por ser um tema contemporâneo, ou por uma pressuposta facilidade que os aprendizes possam apresentar devido a experiências linguísticas em outros idiomas, e sim, porque, como qualquer outra língua aprendida fora do seu contexto de vivência natural, a língua adicional precisa não só ser aprendida, mas adquirida, e os alunos precisam ter contato constante com ela e fazer reciclagens sempre que possível.

1.2 O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO NÃO PRESENCIAL: NOVOS PARÂMETROS

O Ensino não presencial causa ainda muita discussão quando comparado à educação presencial, pois levanta dúvidas no que tange aos procedimentos já consolidados do sistema citado, que conta com a figura do professor em sala de aula, tornando o controle mais tangível sobre o aluno em relação a prazos e qualidade dos trabalhos. Já no contexto de ensino não presencial esse “controle” seria mais “elástico” justamente por promover mudanças na noção de tempo e de espaço.

Mesmo enfrentando determinada resistência em relação à implementação da nova modalidade, o ensino não presencial vem superando todas essas questões por sua capacidade de atingir vários grupos particulares entre si, adequando-se a quase todas as áreas do conhecimento humano. Dessa forma, explanamos neste capítulo a aprendizagem em cotidiano virtual, onde o aprendiz não está pressionado pelo ambiente tradicionalista das salas de aula padrões.

Elas têm seus próprios objetivos individuais localizados num ambiente cultural, e seu aprendizado é dotado de propósito e autodirigido. Elas têm suas próprias motivações e constroem seus próprios sentidos e suas conexões com seu conhecimento prévio. As pessoas assumem diferentes papéis e identidades dentro de práticas; e mudar a maneira como participam de determinada prática pode ser uma forma de aprendizagem (BARTON e LEE, 2015, p.167).

Frequentemente, as pessoas se conectam a comunidades de práticas como redes sociais e blogs, o que ajuda na aprendizagem e no letramento. Segundo Barton e Lee (2015, p. 12), a “[...] tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar”. Descartar essas ricas fontes de estímulos espontâneas representa um empobrecimento na prática de ensino-aprendizagem, pois quando acessamos nossos *smartphones*, *tablets* ou computadores estamos aprendendo o tempo todo. É só tomar como exemplo os jogadores de *videogames* que assimilam uma segunda língua apenas pela necessidade de interagir no jogo, que acaba funcionando como um mediador para essa aprendizagem linguística.

Assim como no ensino presencial as pessoas aprendem participando, nas práticas *off-line* do ensino não presencial elas aprendem desde a ligar o aparelho a como escrever ou pronunciar determinada palavra; os alunos sempre procuram uns aos outros, sejam eles professores ou, como ocorre muitas vezes, outros colegas que tenham mais domínio. Para Almeida:

Participar de um ambiente virtual significa atuar nesse ambiente, expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento. Cada pessoa busca as informações que lhe são mais pertinentes, internaliza-as, apropria-se delas e as transforma em uma nova representação, ao mesmo tempo que transforma-se e volta a agir no grupo transformado e transformando o grupo. (ALMEIDA, 2016 apud ALMEIDA, 2001)

O grande desafio para os professores da era digital é conseguir quebrar os tabus da educação analógica e integrar os saberes digitais com os já preexistentes em um contexto de interação que proporcione uma aprendizagem mais dinâmica, reconhecendo nessas ferramentas o potencial de promoção de conhecimentos convenientes para os alunos (COSTA, 2014, p. 15). Nós professores temos que lidar com o desafio de nos adaptarmos a uma aprendizagem cada vez mais digital, já que a nova era nos exige expressiva interação virtual com nossos alunos, com informações que circulam quase que na velocidade da luz, e com conteúdos escolares cada vez mais dependentes da internet e de uma aprendizagem mais assíncrona, que permita ao aprendiz organizar seu tempo de estudo da forma que lhe for mais conveniente.

1.3 O ARGUMENTO DA RIQUEZA DO ESTÍMULO

Porque a aprendizagem em não presencial veio com toda força? A resposta está no que Bruner (1978) denomina de *scaffolding*, numa tradução literal: andaime. O que isso quer dizer? Os *websites* apresentam uma estrutura que, mesmo sem intenção, medeia a aprendizagem, servindo como um estímulo para se aprender algo novo justamente por ser estruturado como é. Significa que aprendemos tanto ou até mais lendo uma postagem num blog do que se estivéssemos lendo o mesmo texto em um livro impresso. Aprendemos tanto em um bate-papo de *chats* quanto em uma conversa com um grupo de amigos em um piquenique no domingo.

O andaime (*scaffolding*), (BRUNER, 1978) representa os diferentes estímulos que nos levam a buscar aprender determinada coisa. Por mais complexa que seja a aparelhagem digital, a novidade que ela representa já é uma forma de estímulo, pois desperta no outro o interesse de integrar-se nessa nova rede de pessoas que sabem usá-la. Comentar uma postagem, uma reportagem, uma foto nos faz sentir parte de algo maior. A riqueza do estímulo está na própria interação nas diversas facetas promovidas pelo ambiente dos *websites*. É da natureza humana desejar fazer parte de algo, pertencer a um grupo, dominar determinado conhecimento, ter o quê e com quem compartilhar o que aprendemos. Tanto o valor da

aprendizagem não presencial quanto o da não presencial ainda se justificam. No nosso ponto de vista, uma não substitui a outra, elas se complementam.

1.4 *WEBPAGE* E PÁGINA IMPRESSA: DIFERENTES IMPLICAÇÕES

Grosso modo sabe-se em termos gerais que uma página *web* é todo e qualquer documento alocado em um *site*¹, geralmente interligado por *links*, o que agiliza na navegação e no acesso a diversas páginas e conteúdo. Essas páginas (*web*) são constituídas com linguagem marcada, geralmente, como o *HTML*, que permite que elas sejam interpretadas a cada solicitação de um novo *link*. Através desse processo é possível alocar qualquer tipo de documento como vídeos, imagens, fotos, textos, sons, animações e ainda, associá-los a diferentes dados de estilos e mesmo assim sobrepujar aplicações interativas.

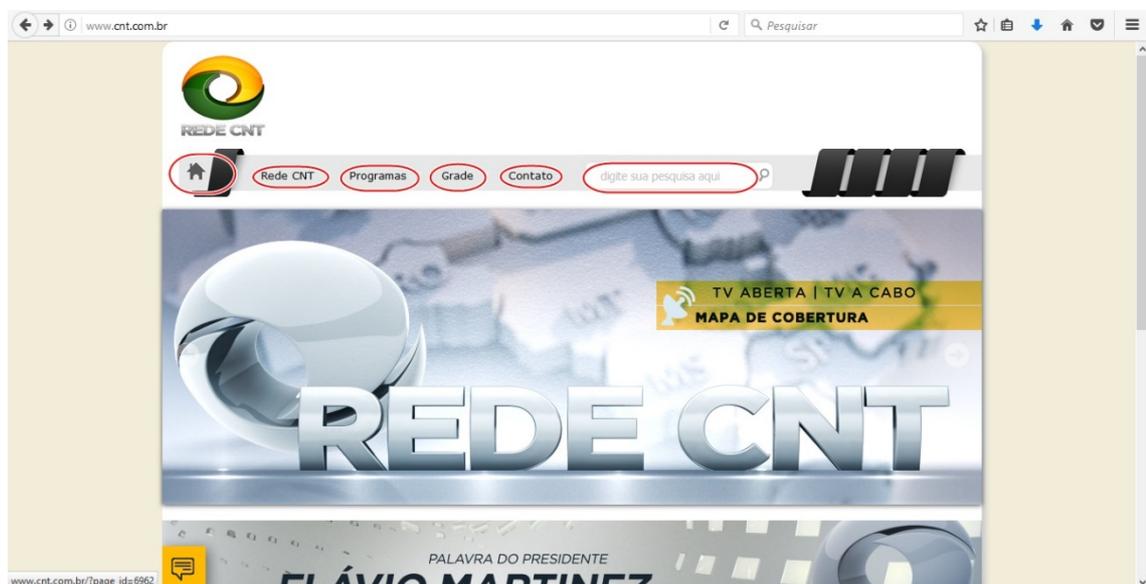
As *webpages* possuem duas facetas, uma estática e outra dinâmica. Na primeira os diversos conteúdos já se encontram predeterminados, enquanto na segunda os conteúdos são gerados assim que solicitados por meio de um servidor cuja linguagem é interpretada; o mais comum é o *JavaScript*. No entanto, um site é constituído pela soma de várias *webpages* que geralmente se encontram reunidas sob um mesmo domínio. Essa condição é necessária para que sejam acessíveis (tanto as páginas especificamente quanto o próprio site) por meio de direcionamento na internet. O que deixamos escapar na correria do cotidiano é que tudo que há de documento alocado, páginas somadas umas às outras, são peças que formam o grande quebra-cabeças conhecido como *World Wide Web*, Rede, a própria Internet que em sua totalidade dá corpo cada vez mais dimensional ao ciberespaço². Um exemplo é o da Rede CNT cujo site oficial é Central Nacional de Televisão (CNT). Elatem como URL³ o caminho

¹Usaremos o termo *site* (em inglês), apesar de que as formas aporuguesadas – Sítio/ Saite (mais informal) já estejam difundidas entre os usuários da internet das mais variadas idades. Porém, o termo original em inglês nos fornece um embasamento mais sólido e receptivo.

²Espaço virtual.

³Direção na internet.

(Link) “<http://www.cnt.com.br>”, um aglomerado de páginas e caminhos onde cada departamento de notícias e demais departamentos administrativos têm seu próprio espaço (chamemos aqui de sites menores, mas que mais pela frente serão analisados à luz da teoria de *clusters*⁴, de Baldry & Thibault, 2006) dentro do site, que reúne em si todos esses espaços, praticamente tudo tem seu próprio espaço apenas alocado por *hiperlink*.



Fonte: os próprios autores, retirado do site da Rede CNT (<http://www.cnt.com.br/>).

Parece que aspiramos e transpiramos a digitalização daquilo que era palpável não somente aos olhos, mas também às mãos. A saber, *webpage* é uma página similar à de um livro impresso, apenas alocada na *WEB 2.0*, geralmente em formato *HTML*, que por se conectar a *links* não é encarada como uma folha de livro ou um texto impresso, mas sim como um hipertexto. Essa ligação (*links*) permite que, em segundos, possamos navegar (em termos impressos: virar de página ou trocar de livro) de uma página, ou site, para outra.

⁴*clusters*: não são encarados como simples agrupamentos por Baudry e Thibault (2006), pois representam certos contextos verbais e não verbais que se relacionam uns com os outros e ficam dispostos nas *webpages* interagindo entre si para produzir sentido.

E assim como em uma leitura realizada em um texto impresso, na leitura de uma *webpage* a aprendizagem ocorre pela reflexividade do seu conteúdo, e talvez até aconteça de maneira mais eficaz e célere pelo fato da *webpage* despertar em seus leitores a afetividade devido à configuração de sua estrutura, a praticidade de navegação entre conteúdos, por representar uma novidade e por criar vários estímulos que talvez a página impressa não consiga despertar mais, porque está desatualizada quando comparada com as atualizações de sentido de leitura que são exploráveis nas *webpages*.

2 METODOLOGIA – A EXPLORAÇÃO DO SABER MULTIMODAL NO ENSINO DE PLA

Para levantarmos um estudo metodológico sobre a aprendizagem de PLA em contexto virtual nos questionamos primeiro como trataríamos a questão da realidade dentro desse contexto, em outras palavras, o que é realidade em ambiente de um *website*? Lévy (1999), define que “enquanto a ‘realidade’ pressupõe uma efetivação material, a ‘realidade virtual’ soa então como um oximoro, um passe de mágica misterioso (p. 47)”. O autor conceitua essas duas realidades ao argumentar que o virtual é uma dimensão relevante da realidade presencial. A forma como a realidade se estrutura no ambiente virtual foge da laboriosa realidade antagônica; tudo é (e deve ser) síncrono, como diz o autor: como um passe de mágica. As formas de construir conhecimento dilatam-se por esferas que antes não se imaginava serem contempladas pela tecnologia, a ponto de alterar drasticamente o comportamento das sociedades globalizadas, o que permitiu o nascimento de “[...] novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas potencialidades” (BARTON, 2015, p. 30).

Essa é a realidade que cada vez mais se impregna em nosso cotidiano através dos nossos celulares, TVs, computadores, *tablets*, *e-books* – a realidade está a um toque e/ou a um passar de dedo, graças ao modo de acesso *touchscreen* (aparelhos compostos por telas sensíveis ao toque). Essas tecnologias, acreditamos fortemente, não são uma realidade à parte da (realidade) material, pois concordamos com o autor que a virtualidade e a atualidade não se opõem à realidade. Ousamos até argumentar que a virtualização ambiental nada mais é do que uma reelaboração da realidade comum, é a própria ressemiotização da realidade.

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. Para usar um exemplo fora da esfera técnica, uma palavra é uma entidade virtual (LÉVY, 1997, p. 47).

Dessa forma, percebemos que o virtual não é algo inventado nos últimos tempos, mas compreende partes específicas e impalpáveis do real. A tecnologia apenas encontrou no virtual um amplo espaço de desenvolvimento, em outras palavras, se não conseguimos situá-lo em “nenhuma coordenada espaço-tempo, o virtual é real (ibidem, 1997, p. 48)”. Concordamos com o autor que o virtual não precisa estar presente para existir, a estrutura do virtual é o conjunto de atualizações constantes e onipresentes. Porém, o autor deixa claro que as atualizações nunca são “completamente predeterminadas” pela virtualidade, ou seja, “no centro das redes digitais, a informação certamente se encontra **fisicamente situada** em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também **está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida** (LÉVY, 1997, p. 48)” (Grifos nossos).

Assim entramos no que é de fato uma realidade em *websites*. Temos nesses ambientes uma forma particular de realidade humana, ou seja, tomemos por exemplo o principal veículo da internet – a **informação**. Lévy argumenta que a informação digital pode (e deve) ser enquadrada na “realidade virtual” por ser inacessível a nós humanos tanto quanto a palavra falada. Dessa maneira só temos acesso à informação digital – seja ela uma foto, uma imagem, um vídeo, um áudio – por meio de suas **atualizações** ocorridas em algum meio de exibição. Essas atualizações, conforme o autor, ocorrem por meio dos “**códigos de computador, ilegíveis para nós, atualizam-se em alguns lugares, agora ou mais tarde, em textos legíveis, imagens visíveis sobre tela** (ibidem, p. 48)”.

Barton & Lee (2005) argumentam que as virtualidades na tela se comparam muitas das vezes com as impressas. Queremos afirmar com isso que qualquer informação contida na “realidade virtual” é calculada em tempo real quase tão espontâneo quanto uma palavra dita em cada novo contexto interacional, gerada exclusivamente para aquele momento e conforme solicitação, por meio de uma matriz e de suas variáveis conforme a posição do solicitante e de seus comandos anteriores. A relevância de esboçar um pouco sobre como se constitui a realidade no ambiente dos *websites* se dá pelo fato de termos que abordar logo a seguir uma concepção sobre rede social, ou melhor dizendo, o que é uma comunidade virtual.

2.1 O QUE AS REDES SOCIAIS TÊM A VER COM TUDO ISSO?

O termo “rede” é atualmente polissêmico. Quando buscamos o significado do termo em dicionários fomos surpreendidos com uma avalanche de significações, então selecionamos o que nos foi conveniente para essa pesquisa. Em sentido geral rede significa “Diz-se de tudo que leva adiante de si e apanha ou arrasta quanto encontra (Dicionário Aurélio).” Crescemos assimilando diversos significados como estes sobre a palavra rede, mas de duas décadas para cá surgiu uma nova concepção para a palavra rede: “Sistema interligado de computadores, para comunicação e troca de dados (do mesmo dicionário)”.

Atualmente o termo “rede” está muito associado com o sistema de comunicação mediado por computador. A expressão se tornou muito comum para especificar as chamadas Redes Sociais *off-line* (RSO) entre os pesquisadores da linguagem por ser utilizada pelos sociolinguistas, conforme argumenta Buzato (2016, p. 37).

As RSO carregam em si essa característica primária de rede por corresponder a conexões de trilhas deixadas (e compartilhadas) pelos usuários do novo paradigma virtual, algo que há duas décadas era impossível na mesma proporção realizada atualmente. Esse fato é interessante porque as RSO desempenham atualmente função similar aos hipertextos *off-line* nascidos na década de 1990.

Mas no que tange às RSO, seu caráter é totalmente epistemológico com a função de modelar o funcionamento estrutural de um grupo igualitário por meio dos intercâmbios virtuais, além de disponibilizar aos usuários a função de se vincular com determinado membro, grupo ou comunidade virtual, determinando se essa comunicação será de forma alternada ou sincronizada, se corresponderá a uma realidade assíncrona ou síncrona.

Assim, podemos concluir que o sistema investigativo por meio das RSO constitui-se em estabelecer uma ordem social através de normas interação já enraizadas no cotidiano do grupo por meio de identificação dessas regras nas relações topológicas e quantitativas entre os usuários (ibidem, p. 38). Compreende-se, conforme Buzato (2016, p. 39), que “no caso das redes sociais, os atores institucionais são entendidos como ‘emergentes’ de microinterações”.

2.2 POR QUE PESQUISA QUALITATIVA?

Conforme Chizzotti, (2006, p. 28), a pesquisa qualitativa envolve um campo transdisciplinar sob o escopo das ciências humanas e sociais, com multiparadigmas de análise e multimétodos de investigação para o estudo de um fato em seu local de ocorrência, buscando encontrar o sentido de tal fato e entender como as pessoas envolvidas com ele o interpretam, o significam. Para uma pesquisa qualitativa, pessoas, fatos, coisas e locais são objetos de pesquisa que enriquecem qualquer análise científica, por representarem um conjunto de significados latentes.

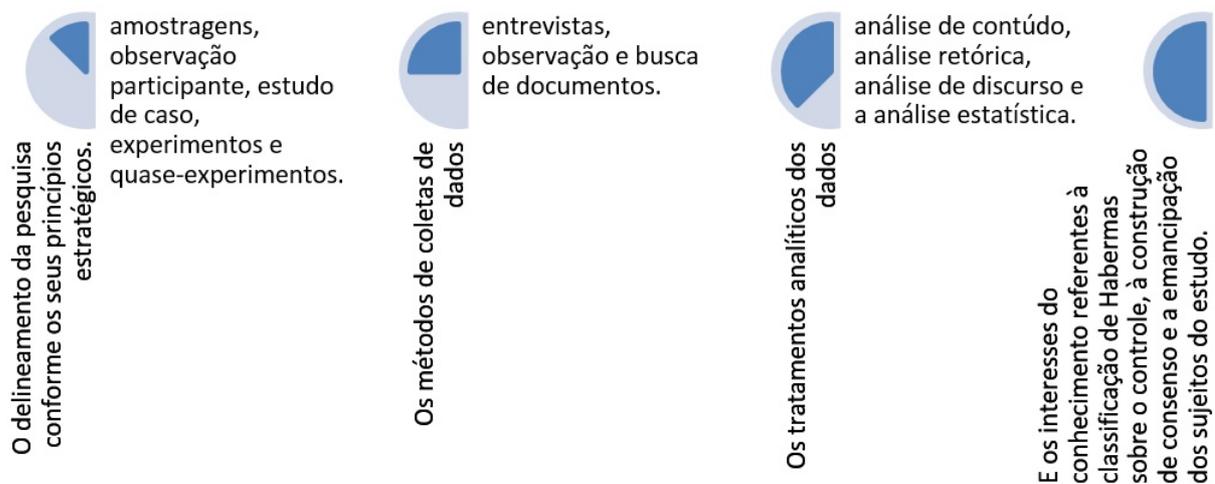
Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. Muitos são os autores que se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa (Chizzotti, 2006, p. 29).

Assim, de acordo com as argumentações de Chizzotti (2006, p.30) a pesquisa qualitativa recobre de determinada forma “uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinam, genericamente, sob este termo:”

Podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida etc. [...] Outros preferem denominar pesquisa de campo para designar o local físico e social onde os dados foram coletados em diferenciação aos locais que exercitam o controle (...); genericamente chamada, também, por alguns, pesquisa de cunho etnográfico, fenomenológico, construtivista etc., para indicar a adoção

dos fundamentos e procedimentos da pesquisa sem, contudo, adotar todas as particularidades de um estudo de uma disciplina científica. ImproPRIAMENTE e, às vezes, inadequadamente, é designada pesquisa leve (*soft*), realizada no convívio com pessoas e fatos, opostas às ciências que se autodenominam árduas (*hard*), realizadas na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais com ferramentas adequados ou em laboriosas exegeses estatísticas (CHIZZOTTI, 2006, p. 30).

Dessa forma, concluímos que o método é o elemento-chave para definir a direção da pesquisa, pois, segundo Ferraz (2015, p. 399) “**é por meio dele que o pesquisador dará sentido à geração e à análise dos dados**”. Conforme a autora, diversos são os métodos que podem ser aplicados de acordo com os objetivos a serem alcançados. A autora descreve quatro dimensões que delineiam o processo de pesquisa:

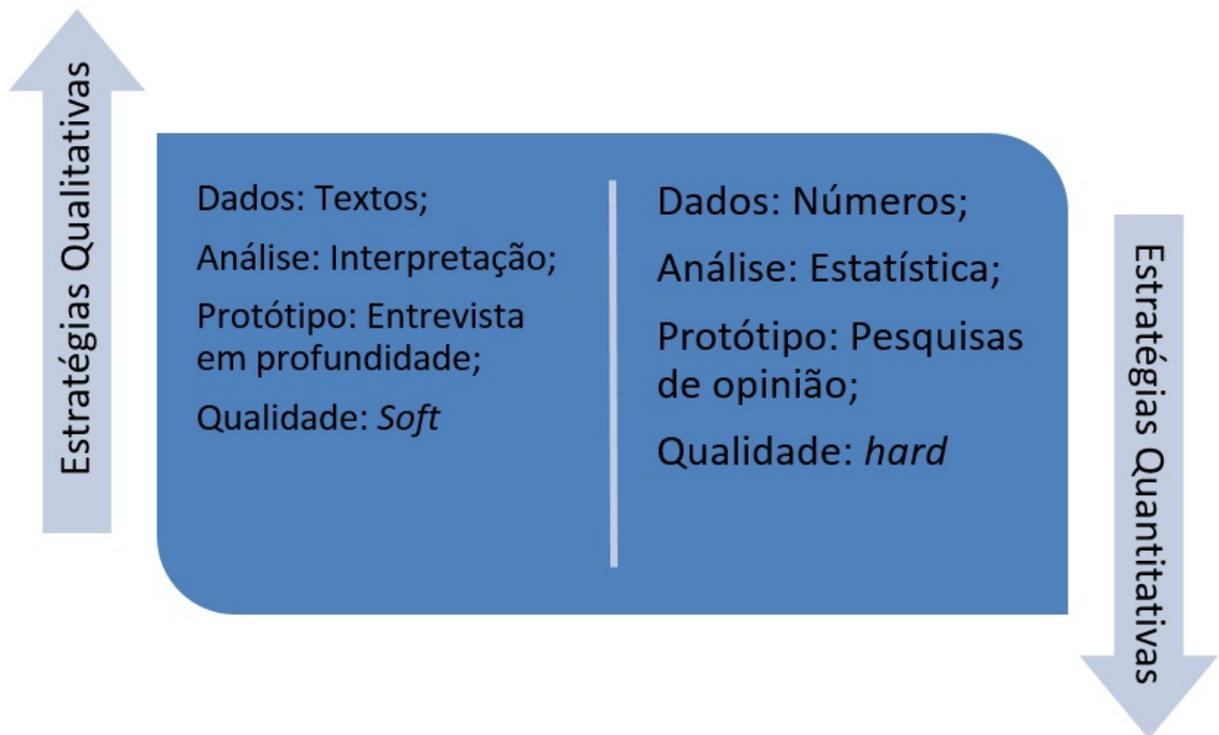


Fonte: com base em Ferraz (2015, p. 399 e 400)

Segundo Ferraz (ibidem) as quatro dimensões estão aí para serem vistas como opções no processo de pesquisa, e apenas auxiliarão no delineamento do estudo como um todo, refletindo os interesses de pesquisa do pesquisador. A autora ressalta esse caráter *soft* da

pesquisa qualitativa em contraponto com a característica *hard* da quantitativa que se volta para a interpretação de números e realidades estatísticas (QUADRO 1).

QUADRO 1 – PESQUISA QUALITATIVA X PESQUISA QUANTITATIVA



Fonte: Ferraz (2015, p. 400).

Ressaltamos que não temos a intenção de defender qual método de pesquisa é melhor, apenas informamos que o que condiz mais com as estratégias de nossa pesquisa é o qualitativo, pois nosso intuito é investigar as realidades sociais. Com base nisso, Ferraz (ibidem, p. 401) cita a necessidade de compreender os três “interesses do conhecimento”, de Habermas (1987), para que se encontre “sentido na prática da ciência social” e seus reflexos na sociedade.

Interesses do conhecimento

- **Autoreflexão crítica:** possibilita a autocompreensão da ciência social e a prática de pesquisa crítica e emancipatória;
- **Compreensão na prática da linguagem comum:** para que a ciência aconteça é necessário que o cientista cultural necessita aprender a falar a língua que ele interpreta para aproximar-se de um ponto histórico específico;
- **Identificação de estruturas condicionadoras de poder:** é pelo processo autoreflexivo que as ciências críticas podem chegar a identificar estruturas condicionadoras de poder que se mostram como "naturais".

Fonte: Ferraz (2015, p. 402).

Conforme a autora, os interesses do conhecimento descritos no quadro acima podem ser estudados pelos meios textuais, imagéticos e sonoros. Dessa forma, quando o pesquisador capta um registro de um participante dançando sem seguir as regras de uma determinada dança, a coleta de dados ocorre de forma informal (dados informais), mas quando o participante da pesquisa dança conforme as regras de um determinado ritmo, como por exemplo a valsa, colhem-se dados mais formais. Os dados formais fornecem maior segurança nas análises, porque não apresentam o risco do participante ser influenciado pelo pesquisador e não revelam impulsividade no ato, garantindo uma interpretação mais concreta dos fatos.

No entanto, estamos cientes da natureza dos dados da pesquisa. As *webpages* possuem grande força espontânea nas publicações de seus textos multimodais, mas, também apresentam um jogo de regras a serem respeitadas conforme são abrigadas no contexto digital, nos permitindo ter em mãos um conjunto de dados formais e informais a serem analisados dentro do âmbito das práticas sociais. Conforme Guimarães (2003), imaginar o virtual como local de expressão discursiva contribui para compreendermos como se constituem as relações ensino X aprendizagem nas *webpages* e como elas produzem efeito nos alunos. Essa

oportunidade de “analisar pela prática” nos permitiu definir a pesquisa qualitativa como relevante para nosso estudo devido ao seu caráter de análise das realidades sociais que resultam dos processos de comunicação (FERRAZ, 2015, p. 402).

A pesquisa qualitativa é relevante por compreender o estudo das relações sociais e das pluralidades de ambientes, estilos, culturas etc. Chizzotti (2006, p.29) afirma que “**O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível**”. A característica de conferir significado a todos os elementos envolvidos nas interações sociais: pessoas, coisas, competências, habilidades etc., nos permite transcender para diversos campos de atuação social.

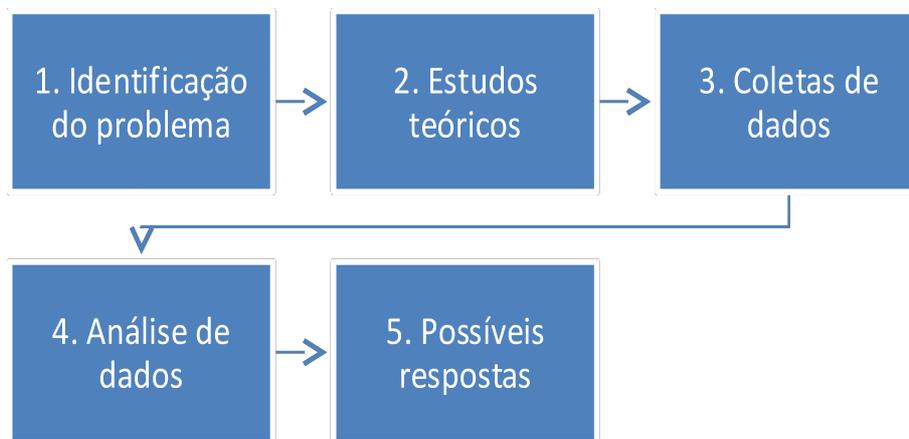
Nesta pesquisa, focaremos o ensino de PLA mediado pela *WEB* dentro de um campo específico das esferas de vida da multimodalidade. Como observado, nessas últimas décadas, a internet torna-se cada vez mais onipresente no dia a dia da maioria das pessoas. Considerando a agressiva ampliação do acesso e uso da internet é notável sua exploração como objeto de pesquisa. Flick (2009) argumenta que o uso da internet em pesquisas qualitativas está em plena expansão, e afirma ainda que “Podemos observar que os pesquisadores transferiram muitos métodos qualitativos para as pesquisas na internet (ibidem, p.240)”. Com o ambiente de pesquisa centrado no espaço de *websites*, a pesquisa se valerá das adaptações dos métodos qualitativos para o campo da *WEB*.

As vantagens da aplicação do contexto investigativo em um suporte alimentado pela internet facilitam a integração dos participantes sem a necessidade de locomoção ou do ambiente físico para a realização das práticas. Outro ponto positivo é se propiciar a geração dos dados já na forma de textos, o que permite eliminar a etapa de geração de dados.

2.2.1 Descrição das fases metodológicas

Com base no quadro abaixo, retirado de Ferraz (2015), é possível ter uma ideia do percurso metodológico a ser seguido em nossa abordagem qualitativa (QUADRO 2):

QUADRO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO



Fonte: Ferraz (2015, p. 403).

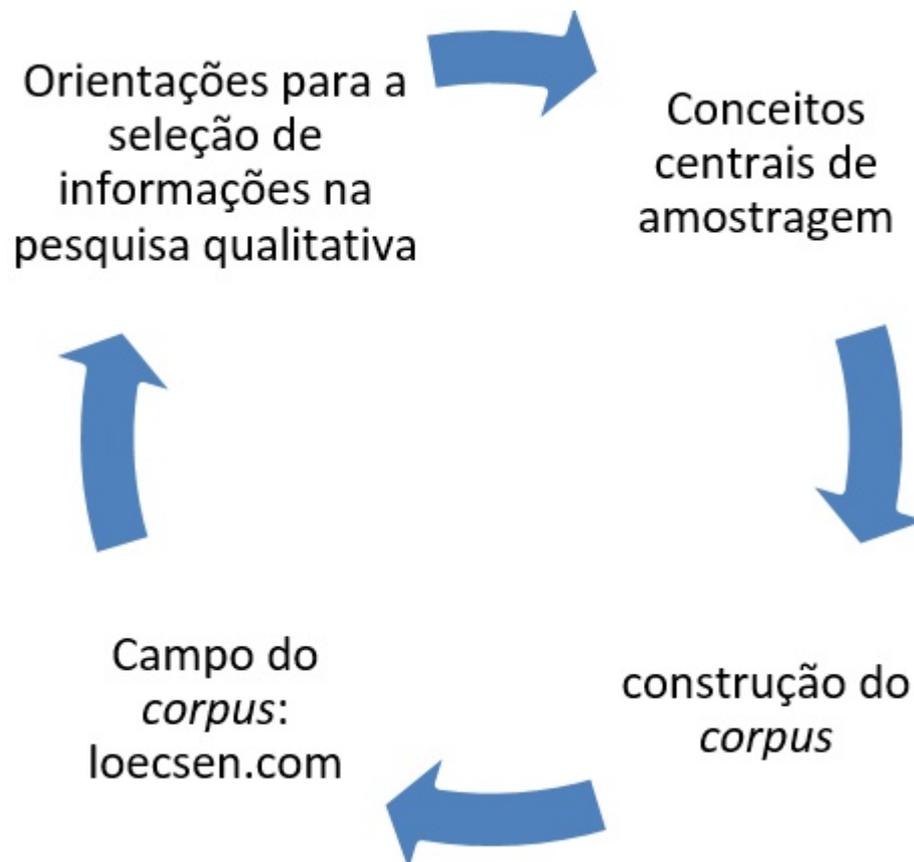
A identificação do problema é a definição do tema/objeto de pesquisa. A escolha do nosso tema teve sua origem na aceitação do potencial dos hipertextos como fontes práticas de aprendizagem de línguas e forte crescimento em estudos textuais, tendo como base a Teoria da Multimodalidade. Acreditamos que o tema “O Ensino de PLA na *WEB*: Uma Análise Multimodal” tem seu valor de pesquisa por agregar característica de expansão viralizada e por compreender metade da realidade social do cotidiano das pessoas, estrangeiras ou não. Possui dimensões mundiais, as *webpages*.

A segunda fase da pesquisa compreende o campo dos estudos teóricos, que corresponde a um conjunto de concepções acumuladas ao longo do processo de investigação e análise. Assim, as propostas teóricas são relevantes para a compreensão do objeto de pesquisa e para que possamos dar atribuições de significado a ele. Sendo, dessa forma, uma percepção preliminar sobre os dados a serem analisados, revelando desde já a posição do pesquisador no processo, pesquisador observador.

A terceira fase refere-se à coleta de dados, e será melhor descrita no item seguinte (2.2.2), pois nela trataremos da seleção dos dados para análise. Trata-se, em linhas gerais, da seleção do *corpus*.

2.2.2 Coleta de dados qualitativos: *corpus* = referencial de amostra

Nesta seção utilizaremos o *corpus* como alternativa na seleção dos dados, e para deixarmos claras algumas definições a serem utilizadas:



Fonte: autoria própria, com base em Bauer & Aarts (2002).

2.3 WEBSITES, COMUNIDADES SOBRE UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA VIRTUAL

Trabalhar com *websites* é estudar a realidade em sua forma virtual. Aqui eles serão tratados como uma comunidade de prática virtual, e para a formulação das etapas

metodológicas utilizaremos alguns princípios etnográficos. Esse método nos é conveniente por suas expressivas características fragmentadoras e diversas:

- Participar de uma comunidade de prática;
- Compartilhamento de conhecimentos;
- O pesquisador atua na forma de observação participante ou não-participante.

Na etnografia virtual entendemos que não há espaço para sua condição holística, mas sim para a condição de parcialidade. Encontramos consistência em estudos que se focam em ideias relevantes, e não na necessidade de descrever todos os fatos e fenômenos envolvidos como os sujeitos, culturas, locais.

Dela, necessitamos de apenas algumas gotas de sua essência mais atual. A etnografia virtual se ocupa primordialmente dos conteúdos que compõem a estrutura **hipertextual** que reveste a comunicação entre os participantes, como é possível perceber nos princípios da Análise da Conversação quando focamos na forma como a interação linguística é desenvolvida na internet, por exemplo.

De início, trataremos de forma breve o plano básico a ser utilizado nesta pesquisa: os estudos instantâneos. Eles solicitam análise dos dados em tempo real e de seu processo em construção. A análise multimodal se encaixa como um dos procedimentos a serem considerados nos estudos instantâneos e cai como uma luva para esta pesquisa, porque o estudo se baseará nos registros simultâneos dos dados na interface dos *websites*, permitindo sua análise na sequência.

2.4 A GERAÇÃO DE DADOS NOS *WEBSITES*

O processo de geração de dados na interface dos *websites* compreenderá duas etapas: a geração dos dados, e suas respectivas interpretações. Como já foi dito, a pesquisa da internet favorece o apagamento de uma etapa mediadora entre a coleta de dados e as análises: a transcrição. Portanto, compreende-se assim um número mais simplório de etapas a serem

seguidas. Isso não significa que não será possível obter um registro naturalista, pois os dados coletados ficam registrados na própria memória do computador.

As amostras também sofrem algumas supressões de métodos quando transferidas para a pesquisa da internet, pois deixa de ser necessário ao pesquisador interromper sucessivas vezes a análise para fazer suas anotações subjetivas dos eventos. Esse exemplo adaptado para a realidade desta pesquisa apenas eleva o grau de confiabilidade dos dados. Por seus eventos estarem registrados integralmente e disponíveis por tempo indeterminado para análises, permite que possamos consultar os eventos em sua forma original sempre que for necessário.

Desse ponto de vista, as anotações compreenderão a nossa percepção seletiva, que terá como suporte um protocolo sobre os eventos gerados na interface dos *websites*. Esses eventos resgatam muitas características de um diário de bordo por propiciarem análise de experiências, ideias pessoais, receios e dificuldades no ensino do PLA. Também nos permitem observar possível desenvolvimento nas habilidades linguísticas dos usuários quando se deparam com alguns recursos modais.

2.5 AMOSTRAGEM

Segundo Bauer & Aarts (2002, p. 40) a amostragem é garantia de eficiência na pesquisa, pois fornece uma base lógica para a análise de apenas partes de um grupo. Temos na amostragem um referencial seguro do todo por meio da representatividade, e um conjunto de técnicas que nos levam a consegui-la.

A amostragem dessa pesquisa compreenderá o contexto do *website* loecsen.com, mas o princípio de uniformidade dos participantes desse ambiente é muito problemático para nossa análise pelo fato de eles encontrarem-se inferidos na investigação. Bauer & Aarts (ibidem, p.42-43) argumentam que o pressuposto de uniformidade é de fato um problema:

Algumas discussões sobre representatividade defenderam três dimensões: indivíduos, ações e situações. Indivíduos agem em situações, e, para generalizar os resultados de uma pesquisa com indivíduos agindo em situações, todas estas três dimensões devem ser controladas. Uma amostragem, contudo, que se concentra nos indivíduos, conseguirá dar conta com segurança apenas deles. Tentativas rotineiras de amostragem não se preocupam nem com ações, nem com as situações. Poucas ações humanas (...) foram objeto de intenso estudo psicológico que levassem a generalizações sobre a ação humana, sem se fundamentar em amostragens. Do mesmo modo, não foram feitas tentativas para construir amostras a partir das situações onde as pessoas agem. Por que não? É que nem as ações, nem as situações, parecem ter uma população que possa ser definida. [...] A maioria dos cientistas sociais considera os resultados que se mostram consistentes em algumas situações diferentes como réplicas, e por isso, seguros. (BAUER; AARTS, 2002, P.42-43)

As análises dos *websites* se ajustam à pesquisa por meio do método de amostragem dentro do material, considerando que ela terá como objeto de exploração os textos modais. A escolha do método possibilita a seleção de casos conforme os níveis de conhecimento da

língua inferidos selecionados para a pesquisa no site loecsen.com, além de permitir maiores *insights* quanto à teoria a ser desenvolvida.

Quadro 3 *Amostragens selecionadas para cada etapa do processo de pesquisa*

FASE NA PESQUISA	AMOSTRAGENS
Geração de dados: Casos relevantes	Amostras de <i>webpages</i> com características multimodais constantes no site loecsen.com: casos multimodais mais relevantes.
Geração de dados: Análise multimodal	Amostragem dentro das fichas de protocolos (<i>prints</i>): investigação das interpretações dos extratos de textos que representem uma consistência multimodal dentro do <i>website</i> loecsen.com para a pesquisa.
Geração de dados: apresentação das descobertas	Amostragem da apresentação do site loecsen.com: Seleção dos extratos de textos relevantes para contribuir com os objetivos da pesquisa.

Fonte: autoria própria, com base em Flick (2009).

Como o caráter da pesquisa pela internet é de geração de dados, o conjunto de amostragens apresentadas adequa-se ao método de amostragem teórica que compreende melhor o processo de formação das análises a serem realizadas nos dados gerados durante a pesquisa.

A amostragem teórica é o processo de coleta (**geração**) de dados para a geração de teoria pelo qual o analista coleta, codifica e analisa conjuntamente seus dados e decide que dados coletar a seguir e onde encontrá-los, a fim de desenvolver sua teoria quando esta surgir. Esse processo de coleta (**geração**) de dados é controlado pela teoria em formação (GLASER e STRAUSS 1967, p.45) (Grifos nossos).

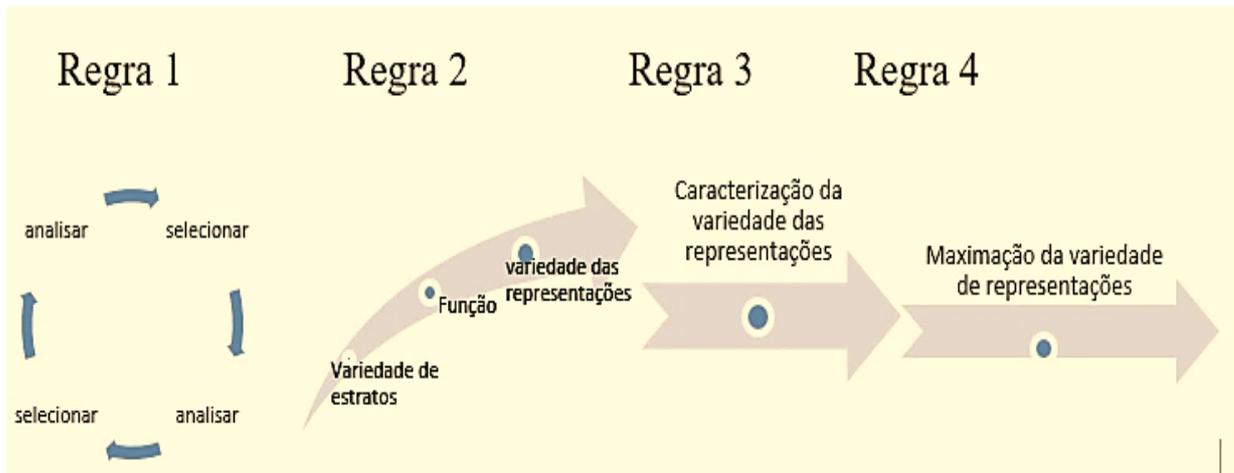
2.5.1 A construção do *corpus*

Segundo Bauer & Aarts (ibidem, p. 44) *corpus* vem do latim e significa “corpo”. Ele está relacionado, no âmbito das ciências históricas, a uma coleção de textos. Conforme os autores podemos definir *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar” (Barthes, 1967, p. 96 apud Bauer&Aarts, 2002, p. 44). Assim, os autores argumentam que Barthes estendeu a concepção de *corpus* de texto para qualquer outro material quando analisou não somente textos, mas, também, imagens, músicas e outros materiais como significantes da vida social.

Dessa forma, *corpus* é uma estratégia de coleta de dados que abarca uma coletividade de materiais tanto escritos quanto modais, com os quais os pesquisadores selecionam excertos para suas análises. O pesquisador busca no *corpus* a homogeneidade dos materiais representantes da vida social. Trabalhando com mais de um *corpus* distinto, é preciso categorizar um *corpus* próprio de textos, ou de imagens, ou de áudios etc., para que o pesquisador venha a realizar análises mais arbitrárias. *corpus* na perspectiva linguística compreende todo e qualquer material que carregue em si significação.

Os *corpora*, segundo Bauer (2000, p.45), “**são estruturas a partir de vários parâmetros, tais como o canal [...], a função [...], a temática**”. Os *corpus* deste estudo, a título de uma interpretação empírica piloto e teórica, tenderão a compreender as três assertivas levantadas como problemáticas da pesquisa.

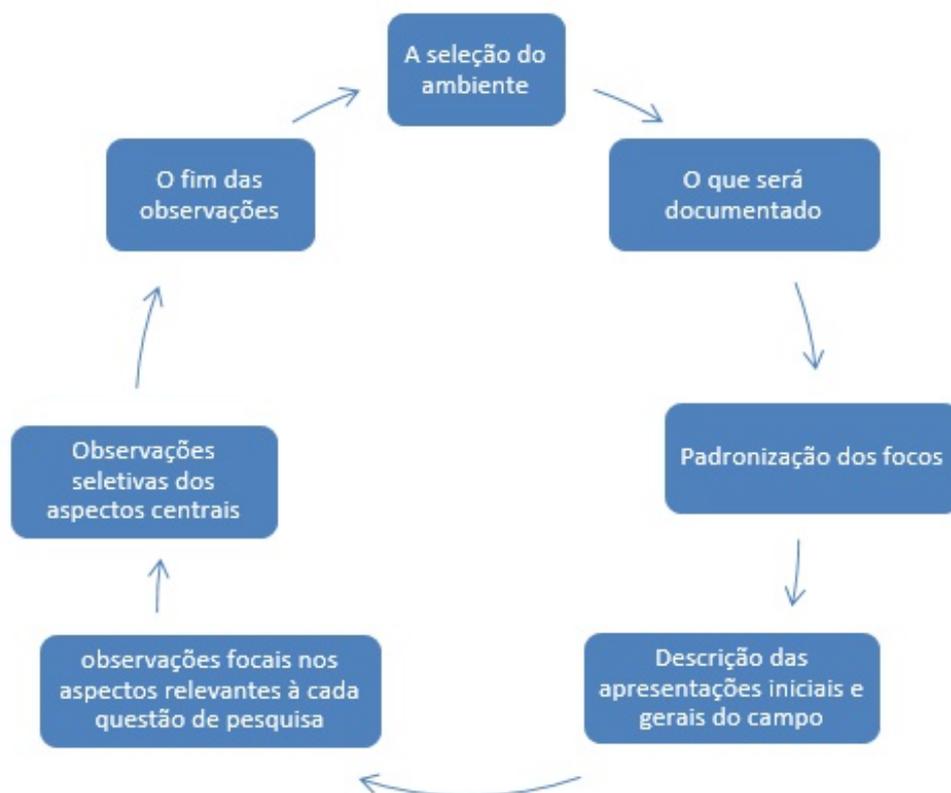
No âmbito da primeira assertiva, o *corpus* foi construído com base em seleção dos recursos semióticos empregados nos *websites* analisados para o ensino de PLA. Na segunda, reuniram-se os elementos que justificam a ressemiotização das práticas multimodais das *webpages* na interface do *website* loecsen.com em contraste com as páginas impressas de um livro didático de LE, por exemplo. E na terceira e última assertiva, o possível potencial do loecsen.com no ensino de LA para a pesquisa.



Fonte: autoria própria, com base em Flick (2009).

2.6 A OBSERVAÇÃO NÃO-PARTICIPANTE: DADOS MULTIFOCAIS

Nesta pesquisa utilizaremos a observação não-participante com foco em análises de dados icônicos e performativos, pois não temos a intenção de interferir diretamente no desenvolvimento dos dados, ou seja, nosso papel na pesquisa será de observadores externos. Conforme Flick (2009), as fases que um observador deve seguir são:



Fonte: autoria própria, com base em Flick (2009).

Por meio das questões de pesquisa pretendemos descrever determinados casos que expressam ou permitem o ensino de PLA por meio de recursos semióticos. Assim, tanto para os recursos semióticos quanto para a ressemiotização modal e para as *webpages*, a seleção dos dados ocorrerá de forma metódica conforme os critérios adequados para o corpo de amostragem representativa, com base na ocorrência de fatos específicos que passarão pelo processo de categorização.

Com base na geração de dados, será dada prioridade às fichas de protocolo em vez das anotações de campo, porque concebem com maior precisão as práticas e os aspectos dos recursos semióticos e ressemiotizados a serem interpretados na análise, conforme cada questão da pesquisa observada. Outro ponto que justifica a preferência pelas fichas de protocolo é que, se bem estruturadas, permitem a compreensão mais detalhada e consistente

das situações tratadas nas fases anteriores. A título de protocolo, as observações a serem descritas para esta pesquisa compreenderão as nove dimensões definidas por Spradley (1980, p.78), mas de forma adaptada para a pesquisa realizada por meio da interface dos *websites*:

O Espaço: o local onde serão gerados os dados compreende-se na interface dos <i>websites</i> . Para melhor compreensão, o espaço será as próprias <i>webpages</i> do site loecsen.com;
A Atividade: corresponderá à análise das práticas de construção de dados multimodais a partir do <i>website</i> loecsen.com;
O Objeto: a realidade real é compreendida agora como realidade virtual; as coisas físicas presentes nas interações serão ressemiotizadas para o contexto da interface dos <i>websites</i> ;
Os Atos: as práticas pesquisadas nos <i>websites</i> serão protocoladas em fichas para a análise do conjunto dos dados coletados, desde o valor dos <i>websites</i> no ensino de PLA à relevância dos recursos semióticos (e sua ressemiotização);
O Evento: o evento engloba um conjunto de atividades virtuais realizadas pelos usuários das páginas;
O Tempo: por corresponder a uma pesquisa pela internet, a temporalidade é dicotômica (síncrona-assíncrona) e sequencial, pois serão retirados <i>prints</i> das janelas das práticas de cada participante conforme o processo de interação, para coordenação das fichas de protocolo;
O Objetivo: por motivos éticos, é interessante fazer um levantamento dos objetivos a serem alcançados no final da pesquisa para que o retorno dos resultados deste estudo possa contribuir para aperfeiçoar o ensino de PLA quando mediado por recursos da multimodalidade;

Fonte: autoria própria, com base em Flick (2009).

O que se anseia é defrontar-se com o choque entre culturas, para que se possa ter um ambiente favorável para adições constantes de conhecimento intercultural. Esse anseio se dá devido à metodologia de observação não participante se ajustar aos princípios desta pesquisa, que compreende, em grande parte, a teoria da multimodalidade, e por permitir algumas amostragens e estratégias de codificação para as interpretações dos casos.

2.7 OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Os códigos de ética foram criados como um sistema de proteção para os participantes de pesquisas de todas as áreas, orientando mais sensibilidade no que concerne direitos humanos por parte dos pesquisadores. E em nome dessa sensibilidade cada vez mais se aumenta a preocupação quanto às questões éticas quando há realização de uma pesquisa que envolva humanos, no intuito de evitar abusos e exposição e ataques à dignidade dos participantes envolvidos.

A formulação dos códigos de ética visa à regulação das relações dos pesquisadores com as pessoas e os campos que pretendem estudar. Os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades (FLICK, 2009, p.51).

Os códigos de ética orientam os pesquisadores a respeitarem os direitos dos participantes, conscientes de suas posturas de achar conveniente ou não a participação em suas pesquisas ou para responder certas perguntas levantadas. Outro ponto que os códigos de ética orientam é o fato de os pesquisadores jamais prejudicarem os participantes por meio de invasão de privacidade ou de mentiras sobre determinados processos da pesquisa, ou de como realmente serão usados os dados. Murphy (2001, p.339) elaborou o que ele chama de Teoria Ética que destaca quatro atitudes que o pesquisador deve estar atento na aplicabilidade de sua pesquisa:

Não-maleficência – os pesquisadores devem evitar causar quaisquer danos aos participantes. *Beneficência* – a pesquisa relacionada a temas humanos deve produzir algum tipo de benefício positivo e identificável, em vez de ser realizada simplesmente em função de seus próprios interesses. *Autonomia* ou *autodeterminação* – os valores e as decisões dos participantes da pesquisa devem ser respeitados. *Justiça* – todas as pessoas devem ser tratadas igualmente.

A pesquisa não precisará passar pelo crivo da aprovação do Comitê de Ética, que determina os padrões éticos do departamento de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, por não compreender em seu processo de investigação e análise a colaboração de participantes.

2.8 O OBJETIVO DA PESQUISA E SUAS ASSERTIVAS

Para o desenvolvimento da teoria, este estudo buscará atender o seguinte objetivo:

Analisar como o ensino de português como língua adicional em contato virtual pode ser favorecido pelo site loecsen.com.

Para este objetivo serão necessárias avaliações das práticas de investigação e análise do *website* e, por se tratar de uma análise multimodal caracterizada sobre *webpages*, a amostragem teórica é um dos relevantes instrumentos metodológicos a ser aplicado. Esta pesquisa apresenta três assertivas a serem respondidas, que serão delimitadoras na construção da teoria e constituem uma representatividade dos resultados a serem concluídos no plano de pesquisa.

1. Investigar as variações de uma página impressa para uma *webpage* em termos de língua;
2. Identificar quais recursos semióticos são empregados em *websites* de ensino de PLA;
3. Analisar o possível potencial de um *website* no ensino de PLA.

Neste capítulo apresentou-se a estrutura metodológica que compreende o estudo “O Ensino de PLA na WEB: Uma Análise Multimodal”, tratando em primeiro plano o objetivo geral da pesquisa e as questões que a norteiam. Em segundo plano, introduziram-se às

concepções gerais da Pesquisa Qualitativa que compreende os estudos das conjunturas sociais sendo relevante para esta pesquisa que estuda, em grande parte, o ensino de português mediado por recursos multimodais. Tratando-se de uma pesquisa realizada pela interface do website loecsen.com foi necessário buscar fontes que estudam a pesquisa qualitativa aplicada ao contexto virtual de uma pesquisa da internet.

A triangulação dos dados da pesquisa também focou na transferência de outros métodos para a pesquisa da internet, sendo assim, os demais métodos que darão base para este estudo e que sofreram esse processo correspondem à amostragem e categorização, ambos pela pesquisa na internet. Em seguida, aborda-se a construção do *corpus* que corresponderá à estratégia de seleção de dados relevantes para a análise.

A Observação não-participante também irá compor o processo metodológico, conveniente nas análises dos módulos da competência e subcompetências multimodais. Tais módulos serão protocolados através de fichas, que compreenderão os estratos de dados coletados durante a investigação. O trabalho não compreende em si uma pesquisa etnográfica genuína, apenas tomará como suporte algumas orientações etnográficas, mas de uma etnografia também transferida para o contexto de uma pesquisa da internet.

A geração de dados ocorrerá no ambiente dos *websites* e terá apenas as etapas de geração de dados e de análise. A interface já permite os dados transcritos, dispensando essa etapa intermediária, pois os registros compreenderão as qualidades de espontaneidade e naturalidades dos dados gerados. A pesquisa, portanto, será aplicada no intuito de não apenas compreender todas as etapas necessárias para sua consistência científica, mas também se orientará nos preceitos da ética na pesquisa qualitativa e seus códigos.

3 MULTIMODALIDADE: A COMUNICAÇÃO PELA DIVERSIDADE DE MODOS SEMIÓTICOS

3.1 A MULTIMODALIDADE

Segundo Barton e Lee (2015, p. 47) multimodalidade é algo onipresente em nosso cotidiano, pois permite a construção de sentido por meio da associação do verbal com o visual. A multimodalidade, segundo os autores, é a forma da comunicação em diversos modos semióticos nas práticas linguísticas. Como exemplo de multimodalidade, citamos a emblemática *Monalisa* de Leonardo da Vinci. É uma obra que enseja muitas discussões a respeito dos significados possíveis acerca o sorriso da personagem, a leitura dos diferentes recursos semióticos empregados no quadro demonstra que para além da escrita, outros letramentos também são relevantes. Assim, abordar bases multimodais nesta pesquisa é importante, uma vez que o foco principal é justamente entender características multimodais do ensino de português brasileiro como língua adicional na *WEB*.

O entendimento do texto multimodal, marcado por diferentes modos de representação, traz o desafio para o desenvolvimento das habilidades de aprendizes de línguas de acordo com as diretrizes comunicacionais da atualidade. Dessa maneira, cabe-nos a tarefa de construir o caminho para o entendimento do que seja relevante na proposta multimodal em termos de planejamento do processo de ensino aprendizagem de línguas.

Segundo Kress (1997) vivemos em cada nova atualização dos modos de representação da escrita um enfoque semiótico diferente. Lembremo-nos inicialmente da comunicação humana dada por hieróglifos, icônica e motivada, traçando um paralelo, hoje a internet promove ao lado da escrita de signos linguísticos, a escrita icônica por meio dos chamados emoticons⁵.

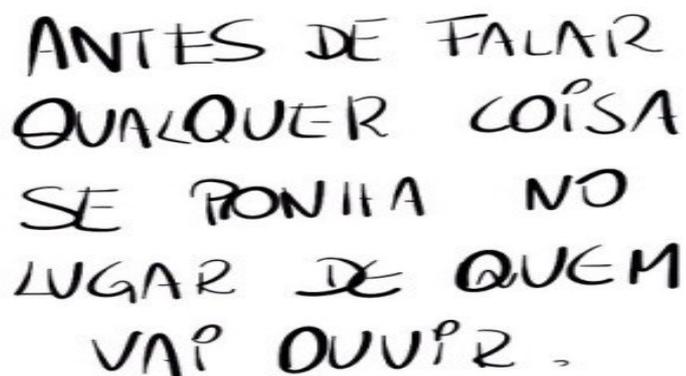
⁵*Emoticons*: compreendem a combinação de conjunto de caracteres alfanuméricos e imagens que se associam ao texto ou são em alguns contextos, o próprio texto em si. Pois, essa semiose visual representa em sua maioria expressões faciais humanas cada uma com seu significado próprio, e que contextualizadas auxiliam na construção de sentido e na compreensão da mensagem verbal escrita compartilhada por meio, e principalmente, das redes sociais. Em outras palavras trata-se de uma espécie de texto híbrido de imagens e signos linguísticos. Retirado de: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/xi-sepech/gt5_88.pdf>. FONSECA, Raísa Rodrigues da. Multiletramentos nas redes sociais: o papel dos emoticons no processo de significação. 2016. XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH –

A semiótica social contempla nosso objetivo de pesquisa, pois apresenta arcabouço analítico sobre a leitura e prática de escrita conforme o interesse de seus escritores e de seus leitores. Acreditamos fortemente que o texto linguístico mesclado com elementos multimodais como imagens, ícones e até mesmo vídeos desperte no leitor a motivação, fator preponderante como facilitador da aprendizagem.

Observamos que a era do texto Iconográfico (VIEIRA, 2007), que funde o escrito com o ícone, tornou-se o enfoque da cultura atual, de um grupo cada vez maior: as redes sociais. O texto escrito já não é mais a parte onipresente da mensagem, essa agora é construída por um conjunto diverso de modos de representação.

Outro ponto levantado por Kress (1997) diz respeito à relação de função da linguagem (língua escrita) e da imagem. O autor questiona em primeiro lugar se a língua escrita tem o mesmo papel da imagem como representação textual, assim fica a pergunta: é possível a língua escrita e a imagem possuírem a mesma função? Para reforçar este questionamento, trouxemos alguns exemplos retirados de diferentes fontes para que tenhamos alguma clareza sobre os impactos dessa relação escrita e imagem (FIGURA 1).

FIGURA 1 – FRASE DO TUMBLR



ANTES DE FALAR
QUALQUER COISA
SE PONHA NO
LUGAR DE QUEM
VAI OUVIR.

Fonte: Frase retirada do *Tumblr*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=frases+tumblr>.
Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

Na figura 1, à primeira vista, podemos pensar que o texto não seja multimodal por estar somente produzido na modalidade escrita, mas o que realmente ocorre é a junção de diferentes recursos semióticos que, neste caso, encontram-se preponderantes no verbal. A construção de sentido é validada porque o texto está em uma *webpage*, produzido com letras que buscam remeter à escrita manual típica de um bilhete, gênero textual não oriundo da *WEB*, mas que é transportado para este ambiente com outros fins comunicativos. Aqui, então, vemos a integração de recursos semióticos que contam com a leitura de diferentes modos de representação da linguagem. Vejamos o exemplo seguinte extraído de uma conversa via aplicativo (FIGURA 2).

FIGURA 2 – MEME DO *WHATSAPP*



Fonte: Conversa retirada do *WhatsApp*. Disponível em: <https://www.google.com.br/> Acesso em 20/10/2016.

Na figura 2, também podemos observar a interação entre linguagem verbal e linguagem imagética. O contexto revela que o uso da imagem para completar ou ressaltar o sentido do texto verbal, a escolha, potencializa o entendimento não apenas do texto escrito, mas confere humor à mensagem. A imagem de dois jacarés se abraçando não somente retifica o consolo da pessoa para com a amiga como ainda dá um sentido cômico ao contexto favorecendo não apenas a afetividade pela escolha da comunicação mediada pela rede social como ocorre em um plano hipotético, despertando o humor da receptora da mensagem. Já nessa primeira questão, é notável que a comunicação não se limita apenas à linguagem escrita, o que demonstra que os seres humanos dependem de muitos outros modos de representação para construir sentido e, por que não, se comunicarem?! Esses modos são o enfoque da Multimodalidade. Essa aliança entre a modalidade verbal e a modalidade imagética não é criação da atualidade tecnológica, representa apenas uma ressemiotização dos meios semióticos já existentes.

É importante ressaltar esse fato para se recordar que a aprendizagem humana não se limita unicamente a livros escritos. É só nos lembrarmos que antes da invenção da escrita, as crenças, as ciências, os costumes, as heranças culturais, as histórias de um povo, ou seja, tudo que envolvia o ambiente físico e psicológico das pessoas era transmitido, em outras palavras, aprendido oralmente, em contexto de compartilhamento social. Hoje não é muito diferente, o que temos de realmente novo é a interação mediada pela internet e todos esses contextos de compartilhamento de conhecimento que são atualizados para acompanhar os novos aparelhos de comunicação. O diferencial que encontramos hoje na comunicação humana é a acessibilidade na interação, independentemente de distâncias físicas entre os interactantes e do número de pessoas com que se interage: a comunicação atualmente tem a seu favor a possibilidade de ser massiva.

Kress (1997) levanta o ponto sobre interação verbal e imagético. Mesmo já tendo tratado sobre essa relação funcional, reforçamos a interação entre língua escrita e imagem na construção de sentido como inerente à linguagem. Apenas para exemplificar com práticas contemporâneas, citaremos mais um exemplo dessa interação entre signo linguístico e imagético.

A figura 3 evoca uma personagem apreciada mundialmente que compõe o seriado mexicano Chaves. A personagem é conhecida como Dona Florinda, uma viúva soberba que vive em uma vila humilde com seu filho mimado. Sempre que Dona Florinda tinha intrigas com outro personagem, o Seu Madruga, desempregado e preguiçoso, ela lançava o jargão “E da próxima vez vai ... na ... da sua avó!”. O *Meme*⁶ resgatou o humor próprio do seriado, e foi criado adaptando o jargão de Dona Florinda, que carrega a ideologia de protesto e que nos remete à ideia de publicações indevidas ou que não são bem aceitas pelos usuários de redes sociais (FIGURA 3).

⁶*Meme*: em seu livro “O gene egoísta”, de 1976, Richard Dawkins usou pela primeira vez o termo Meme para classificar a unidade de replicação cultural que se dissemina de pessoa para pessoa, que foi apropriado pela grande massa virtual como “Meme da Internet” que se diferencia um pouco do conceito de Dawkins por se referir a qualquer tipo de piada que viraliza na internet, ou seja, meme é tudo o que populariza por meio da internet. Disponível em: < <http://www.midiatismo.com.br/o-que-exatamente-e-onde-surgiu-e-como-definir-o-termo-meme>>, acessado em 07 de março de 17.

FIGURA 3 – MEME DE DONA FLORINDA



Fonte: Meme da Dona Florinda. Disponível em: <https://www.google.com.br/> Acesso em 20/10/2016.

O terceiro e último questionamento de Kress (ibidem) é sobre a relação da modalidade visual como os valores culturais nos quais está inserido. Se trouxermos à memória alguns textos de modalidade visual eles apresentam algum contexto cultural? A figura 4 é um texto imagético, pois em uma interpretação leiga e imediata, traz a leitura da explosão de uma bomba atômica em algum ponto do mundo. Mas essa modalidade visual possui algum valor cultural? Sim. Ela reflete o desenvolvimento da cultura bélica nos países de primeiro mundo direcionados pela ânsia de poder e soberania mundial (FIGURA 4).

FIGURA 4 – BOMBA ATÔMICA



Fonte: Bomba Atômica no Japão, Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <http://jmanuscritos.blogspot.com.br/2016/05/segunda-guerra-mundial.html>. Acesso em 23/10/2016.

E os versos da música, escrita por Vinicius de Moraes, apresentam algum valor cultural? Sim, também.

Rosa de Hiroshima

*Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se
esqueçam*

*Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa, sem nada.*

A música é um modo de representação multimodal escrito/oral, uma das formas mais apreciadas de entretenimento humano e uma forma de comunicação poética e que representa uma massificada carga ideológica.

Os dois modelos textuais carregam o mesmo contexto: a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre os anos de 1939 e 1945. Mas ambos os textos, a imagem e o poema, refletem o mesmo valor histórico: o dia seis de agosto de 1945, dia em que Hiroshima foi devastada por uma bomba atômica (*Little Boy*) como uma demonstração de poder por parte dos Estados Unidos, encerrando a guerra com esse desfecho simbolicamente triste.

Em relação ao primeiro texto, a Figura 4, para um adolescente de hoje, essa imagem seria quase indecifrável. Ele precisaria ser apresentado à história que remete à imagem, seria necessário para ele que um professor explicasse que aquela fumaça no meio do oceano se tratava de uma das piores e mais letais armas bélicas de destruição em massa que o homem já inventou. E que essa imagem é o registro desse dia, quando mais de 250 mil pessoas foram fulminadas vivas em Hiroshima e seus descendentes que sobreviveram ainda tiveram que lidar com as consequências radioativas desse ataque.

O segundo texto, um poema composto por Vinicius de Moraes, tem seu contexto ligado a esse fato. O poema reflete uma forte carga social, um misto de revolta humanitária fundida em uma denúncia social aos males que esse ataque causara à cidade e representa uma forma de apelo para que não mais se repita.

Observa-se que pela imagem é mais fácil de compreender o sentido e de maneira mais rápida que pela letra da música. Mesmo que o leitor não consiga ligar a foto com o acontecimento de Hiroshima, ele ainda conseguirá compreender que se trata de uma explosão, e devido à proporção apresentada na imagem em relação aos demais elementos envolvidos na sua construção como o oceano e as nuvens refletidas nele, a lógica leva a somar dois mais dois, e o leitor é capaz de compreender só pela imagem o potencial de destruição que a *Little Boy* pode causar àquele ambiente, ou seja, poderá interpretar o dito pelo não dito. Mas se o mesmo leitor ler ou ouvir a música Rosa de Hiroshima sem antes ter visto a imagem ou ter tido conhecimento sobre a guerra, não conseguirá compreender de que rosa o texto trata e qual o contexto da voz ideológica que ele transmite.

A modalidade visual também se governa por regras, mas talvez com uma estrutura mais imediatista que a modalidade escrita/oral, oportunista de um contexto seja cultural, histórico, social etc., mas a modalidade visual cobra de seu próprio nascimento um valor social para poder existir.

3.1.1 Do que se faz um texto multimodal?

Vieira (2007) argumenta que “o poder é um dos relevantes princípios do texto multimodal. Como produtores e leitores possuem poder em relação ao texto, produzem-se signos complexos, sustentados pelos interesses dos interlocutores (p. 22).” Dessa forma, a autora defende um novo paradigma social na construção da linguagem, que não apenas faz uso da modalidade escrita, mas se aproveita de elementos de signos do passado, os reconstruindo para atender às novas necessidades de comunicação.

Isto é, o texto não é construído linguisticamente apenas por meio da escrita. Pelo contrário, ele pode se materializar através da linguagem escrita, oral, e/ou imagética, bem como da articulação/integração dessas modalidades. Este mesmo texto que agora está sendo lido no suporte impresso e/ou hipertextual poderia ser materializado mediante a oralidade: portanto, ele deixaria de ser um texto? Não. Ele seria um texto materializado (ressemiotizado), por intermédio da oralidade, ou melhor, um texto construído através da linguagem oral. Mas, ainda assim seria um texto. (SILVA, 2013).

Então, o que de fato é um texto multimodal? A concepção mais fundamentada sobre texto multimodal parte de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) que argumentam que para um texto se constituir em multimodal ele precisa:

- a) Se produzir culturalmente;
- b) Deve compreender um conjunto de modelos semióticos;
- c) Precisa de coerência entre seus modos semióticos no resultado da leitura;
- d) Todo aquele que lê ou constrói um texto multimodal precisa desempenhar poder sobre ele, transformando e adaptando signos transmitidos ao longo da

história da comunicação humana para satisfazer os interesses das demandas sociais atuais;

- e) Precisa incorporar uma história, um contexto, ações atuais que venham a construí-lo dentro do campo comunicativo atual;
- f) É motivado, sua construção não é discricionária.

Porém, Kress (2010) conclui, por fim, que todo texto é multimodal, e não podíamos não concordar com o autor que todo e qualquer texto verbal ou não, ou verbal-visual, compreendam um conjunto de modalidades.

As produções e reproduções cognitivas, no âmbito da comunicação entre os membros da espécie humana, exigem meios mais variados e tão complexos quanto a linguagem em si. O discurso é apenas um dos modos de representação de significado e percebe-se que apenas a linguagem escrita não preenche todas essas anseios de evolução comunicativa. A necessidade de comunicação cobra complementos comunicativos e a multimodalidade vem a socorro das novas estratégias da construção de sentido.

Uma imagem pode vir a ser suficiente para expressar uma opinião, uma ideologia, uma vontade. Se o intuito é a diversão, um Meme pode ser mais que suficiente, e um adeus pode ser muito bem representado pelo *emoticon* “beijo de despedida”. A questão é que talvez isso não seja o fim da linguagem, como alguns acreditam, mas o bom casamento dos diversos modos de representação de sentido em prol de uma comunicação mais onipresente e tão espontânea quanto a fala, preservando o direito à distância física das pessoas. No entanto, é claro que as habilidades apresentarão níveis diferentes conforme a maturidade linguística e o conhecimento de mundo de cada um. Essa reflexão se justifica pelo fato do texto imagético contribuir para a representação textual e, na maioria das vezes, a imagem compreender o contexto de equivalência na combinação com o texto escrito.

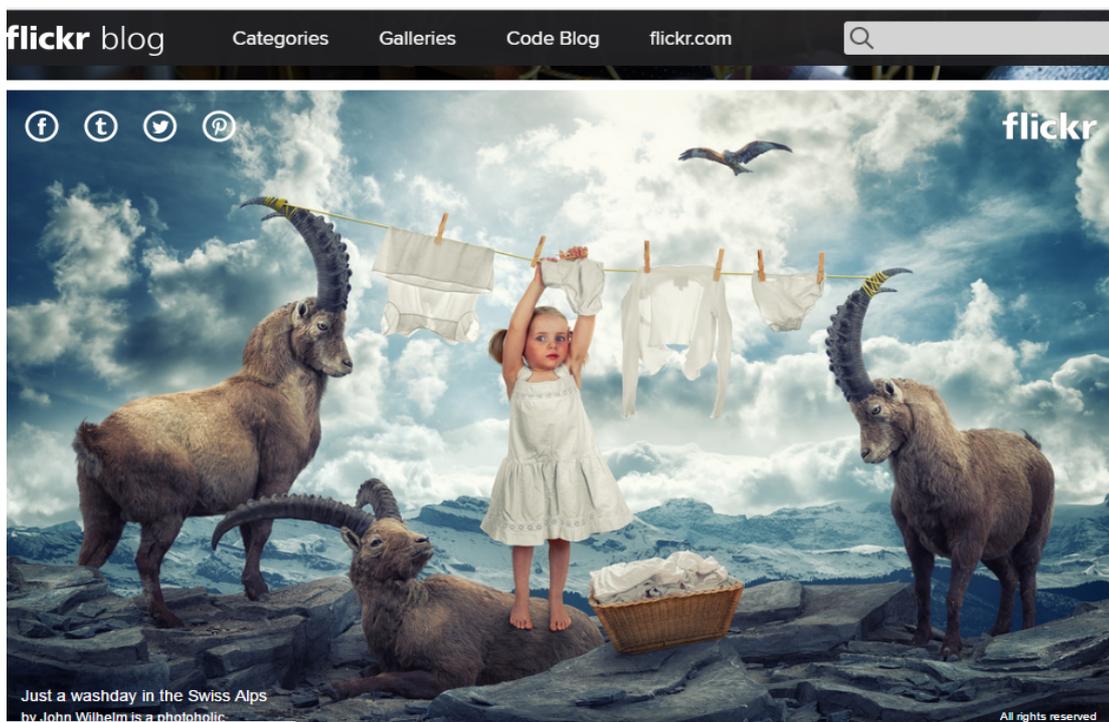
3.1 A RESSEMIOTIZAÇÃO

Quando os textos são transferidos de um suporte para o outro, são deslocados de seu contexto de compartilhamento real para o qual foram produzidos e transmutados para o virtual. O contrário também é verdadeiro, podemos citar como exemplo as *webpages* quando são transferidas para uma realidade social de cunho pedagógico, ou seja, quando pegamos, por exemplo, uma foto do *Flickr* e usamos em um contexto diferente para o qual aquela foto foi idealizada originalmente: no *Flickr*.

Ao transpormos para uma realidade social de uma sala de aula somos forçados a adequar essa postagem para o contexto de sala de aula, talvez colá-la em uma cartolina, ou entregá-la impressa para que os alunos possam analisá-la etc., dessa forma é inevitável não incluirmos aí semioses diferentes da do original: a postagem do *Flickr*.

A esse fenômeno denominamos de Ressemiotização (PINHEIRO, 2015, p.1328). Segundo a autora, o processo de ressemiotização tem como princípio a análise das mudanças de contexto que o texto está sofrendo e como elas acontecem. A autora ainda argumenta que o processo de ressemiotização é um conjunto de tecnologias “sócio-organizacionais” que “se manifesta em diferentes esferas da vida social (PINHEIRO, *ibidem*).

FIGURA 5 – PAI DÁ VIDA À IMAGINAÇÃO DAS FILHAS EM FOTOS HILÁRIAS



Fonte: Flickr Blog de John Wilhelm. Disponível em/: <http://blog.flickr.net/pt/2015/03/18/pai-da-vida-a-imaginacao-das-filhas-em-fotos-hilarias/>, acessado em 07 de março de 17.

A figura 6 representa bem a mudança de contexto das personagens, de tal forma que se ao transferirmos essa mesma postagem para o contexto pedagógico e a utilizarmos para uma análise veremos a ressemiotização da imagem e serão transferidos novos processos de semioses. Observando a interação dos recursos semióticos da imagem, temos aí o casamento de elementos que nos remetem a vários contextos de realidades sociais diversas que se completam na construção do sentido da foto. A semiose no *Flickr* geralmente é visual, no entanto precisa-se evocar sempre uma legenda para complementar o seu sentido, o que consequentemente resulta em imprevisíveis comentários (semiose verbal).

Outro ponto é o plano de fundo que muda quando esta postagem é transferida para outro contexto multimodal, por exemplo, se a levarmos para a realidade social da sala de aula, temos uma reconfiguração do plano de fundo original, ou se perde o plano original ou o

agrega somando-o a outro, como o plano de fundo de uma cartolina, de uma folha em branco A4, e os impactos visuais que acarretaria na construção de sentido do texto não verbal.

Para melhor aprofundarmos o conceito de Ressemiotização tomemos outro exemplo (FIGURA 7):

FIGURA 7 – A PORTA DE SAÍDA



Fonte: De Tecnoportas, disponível em: <http://www.tecnoportas.ind.br/porta-saida-emergencia>, e acessado em 07 de março de 17.

Na Figura 7 – A Porta de Saída, temos um prático exemplo de ressemiotização, onde temos a porta na cor vermelha com os ícones do bonequinho de saída representando bem essa transmutação de sentido. Ou seja, a construção da mensagem é feita por meio da união do símbolo (ícones) de saída, uma semiose não verbal que já é compreendida por todos por ter se padronizado. A porta na cor vermelha remete à ideia de urgência, o que leva a compreender que se tratam de casos de emergência, e a própria porta em si, que representa o ato concreto de sair.

Segundo Iedema (2003) o termo ressemiotização é aplicado “como o fazer sentido muda de contexto em contexto, de prática para prática, ou de um estágio de uma prática para a

próxima”. Assim como argumenta o autor, que divide a organização de suas explicações sobre a ressemiotização em dois planos; o primeiro que trata sobre a natureza multimodal do próprio modo⁷ semiótico ocupando-se em investigar sua complexidade e a forma como ela é transfigurada em outro estágio ou prática; o segundo já aborda o desenvolvimento do sentido que se realiza por meio das práticas e correspondentemente as suas implicações de transmutação material, nesse plano o objeto de investigação diz respeito ao “Como?” e ao “Por que?” da realidade e suas inovações e/ou por que/como um legado cultural constituiu-se, se organizou e se propagou. Iedema (ibidem) contrasta o desenho da multimodalidade com o da ressemiotização quando:

It has set out the prerogatives of multimodality under the following headings. Multimodality: 1. Is concerned to include in its analyses of representations and give proper recognition to semiotics other than language; 2. Focuses on the relationships between these different semiotics, and on the ‘division of labour’ between them in particular representations; 3. Aims to understand and describe in ‘phylogenetic’ terms the displacement of some semiotics by others (e.g. the displacement of the linguistic by the visual); 4. Links the potential of the different semiotics deployed to how they affect (enable and constrain) interaction and the formation of subjectivity. (IEDEMA, 2003 apud KRESS and VAN LEEUWEN, 1996).

O autor explica que a ressemiotização tem como função centralizar o que é a própria essência da multimodalidade: a materialidade e seu histórico de representação, centralizando-os de forma diversa. Primeiro: a ressemiotização se preocupa com o ‘como’ determinados significados podem ser acessados e negociados de maneira geral (o autor cita como exemplo sutilezas tais como: conversa, gesto e postura). Segundo: (a ressemiotização) se concentra em ‘por que’ e ‘como’ outros tipos de significados pedem e até mesmo revestem-se de novos recursos seja por necessidade ou por atualização, o que permite, por meio das reelaborações de significado, a mobilização de significativas esferas da realidade humana (citamos

⁷Modo: tratado pelo autor de construto semiótico, mas prefiro seguir o padrão já estabelecido pela Teoria da Multimodalidade.

novamente exemplos do autor: folhetos, filmes, arquitetura, máquinas, tecnologias científicas). Esses tópicos são interessantes, como argumenta o autor, “para revelar, descrever e compreender a representação como uma construção verdadeiramente multimodal, incorporando não apenas os sons e imagens que vemos, mas também toda a semiótica, as coincidências e os compromissos que desempenham um papel no seu começo (IEDEMA, 2003)”.

Por fim, além da relevância do conteúdo ser de suma importância para as análises das representações, o nível de expressão deste material possui mesmo peso nas análises das práticas sociais específicas, onde a preocupação não é apenas modelada por meio do processo de design, mas também possui uma história material e (re)materializante. Consideramos de suma importância as argumentações de Iedema sobre as questões que se desenham na ressemiotização:

[...] the efficaciousness of the image as a symbolic operation that puts the looker into some kind of relation to something cannot be considered apart from the image's status as a *technical product*, that is, the operative chain of causes in which it is set. (IEDEMA, 2003 apud Debray, 2000).

Essas questões são importantes pontos para angariar significado à ressemiotização, a imagem produz efeitos positivos enquanto operação simbólica. O que nos leva a concluir que a multimodalidade pode despertar concepções “objetivadoras” das próprias representações conforme suas capacidades de se permanecer visível. A ressemiotização vem auxiliar a multimodalidade nesse requisito de visibilidade de suas representações se ocupando com a “perspectiva do criador de significados”, dessa forma a representação mantém-se em desenvolvimento social.

Mas se considerarmos o sentido como construto da realidade, percebemos que a ressemiotização se ocupa com a representação textual e o nascimento de novos artefatos originados da construção social. O autor cita como exemplo o modelo de ressemiotização explanado por Mehan (1993), quando ele apresenta uma série de documentos que nasceram

de uma reunião escolar sobre um aluno com deficiência. Essa dinâmica é o foco central da ressemiotização e todo o seu potencial em renovar a materialidade das representações.

Portanto, o autor exemplifica que a ressemiotização se ocupa primordialmente com a expressão material da representação e em com o como ela é útil para a realização das “estruturas sociais, culturais e históricas, os investimentos e as circunstâncias do nosso tempo”. Porque contrasta a ênfase que a multimodalidade dá à natureza multi-semiótica da representação. No entanto, compreendemos a poderosa aliança que se forma quando se concilia as potencialidades da multimodalidade com a força analítica da ressemiotização de destacar a construção material e o contexto histórico da representação.

3.3 O LETRAMENTO DIGITAL E ALGUMAS CONCEPÇÕES GERAIS

Os estudos de letramento vêm sendo realizados há mais de trinta décadas, formulados com base na teoria sociocultural com foco em leitura e escrita, que busca analisar a capacidade das pessoas de fazerem uso de conhecimentos adquiridos para as suas práxis diárias. O que se conclui da teoria do letramento é o fato de a maioria das atividades humanas estarem mediadas por algum contexto escrito.

A teoria sociocultural define letramento como práticas, pois compreende atividades sociais. Concebendo letramento como práticas, temos o plano de fundo de sua ação, os eventos de letramento, temos o que se caracteriza como um evento de letramento mediado por textos, não somente escritos, mas hipertextuais. Prática de letramento diz respeito às formas comuns de se usar as competências de escrita e de leitura em uma determinada situação de forma que venham contribuir sócio e culturalmente para uma ação participativa (BARTON, 2015:25).

Heath (1982) fez grandes colaborações quanto aos estudos sobre eventos de letramento, e é dela que extraímos que evento de letramento é “toda ocasião em que um fragmento de texto é parte integrante da natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes” (ibidem, p.50). A palavra norteadora de eventos de letramento é ‘interação’. Os eventos de letramento sem a interação entre o leitor e o texto multimodal são em si esvaziados.

Barton (2015, p.25) define que “as práticas de letramento são as maneiras culturais gerais de utilização de letramento a que as pessoas recorrem num evento de letramento”. Assim sendo, o autor observa que são inúmeras as práticas de letramento e de eventos de letramento encontradas em todas as esferas da realidade humana, seja na realidade *off-line* seja na *off-line*. Um bom exemplo são as redes sociais repletas desses eventos e práticas de letramento, ou seja, quando se responde a um comentário deixado em determinado grupo das redes, quando se faz um convite a alguém, ou se marca uma reunião com o grupo da empresa etc. Na multimodalidade uma esfera se compõe de um conjunto de práticas de letramentos, em outras palavras, de múltiplos letramentos.

O que se percebe nos estudos sobre letramento é a forma como as pessoas agem em diferentes situações e como se habitam à variedade de línguas em cada situação. Essa transmutação de espaços é ainda mais flexível e onipresente quando o contexto é virtual. Se observarmos bem, o usuário do aplicativo muda de ambiente em um movimento de polegar, ele sai de uma conversa particular com um amigo íntimo e passa para uma conversa com múltiplos interactantes, um grupo de uma matéria da faculdade, por exemplo. Em ambos os contextos, esse usuário exerce diferentes papéis, ou seja, participa de diversas atividades. Portanto, o letramento é um medidor de análise das metamorfoses das práxis sociais, extremamente relevante para o estudo da interação digital.

Ao examinar a mudança do papel desempenhado pelos textos, revelamos as tensões centrais das mudanças contemporâneas: novas práticas de letramento oferecem possibilidades empolgantes em termos de acesso ao conhecimento, criatividade e poder pessoal; ao mesmo tempo, o mundo social textualmente mediado fornece uma tecnologia de poder e controle, bem como de vigilância. (BARTON 2015 apud BARTON, 2009, p.39).

4 A MULTIMODALIDADE NO *WEBSITE* LOECSEN.COM DE ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA E DE *CLUSTERS*

Neste último capítulo, propomos a análise do nosso contexto de pesquisa, o site loecsen.com. O site é dirigido para o estudo individual e espontâneo de línguas estrangeiras. Para recortes metodológicos, nosso foco de pesquisa é sobre a língua portuguesa como língua adicional neste *website*. A análise do site será feita com base na ressemiotização de Iedema (2003) e Análise de *clusters* de Baldry e Thibault (2006). Com o uso dessas categorias de análise multimodal, é possível ter noção mais clara das características estruturais do site. Passamos, portanto, a apresentar essas propostas de análise.

4.1 A ANÁLISE DE *CLUSTERS* DE BALDRY E THIBAUT APLICADA AO *WEBSITE*

Os *clusters* são o ponto inicial para analisarmos as páginas do site loecsen.com, pois permitem o entendimento acerca da disposição de conteúdos lá disponíveis. Conforme a teoria multimodal, eles são agrupamentos de *subclusters* que se apresentam no discurso tanto de forma verbal quanto semiótica e constituem o hipertextual, que quando aproximados uns dos outros somam-se entre si formando o todo (FERREIRA e MELO, 2016, p. 13).

Baldry & Thibault não abordam *clusters* como sinônimos de agrupamento. As noções apresentadas por Baldry & Thibault de análise de micro transcrição quanto de macro transcrição dos *clusters* levam ao entendimento de que é necessário um estudo do todo e de cada parte de um *website*. Essa concepção é relevante à nossa pesquisa por possibilitar a análise das estruturas maiores como os gêneros e as temáticas que se apresentam no loecsen.com ao mesmo tempo em que podemos observar as repetições e os caminhos de leitura instituídos nas *webpages*. Assim, a análise compreenderá desde o cabeçalho ao mecanismo de busca, por exemplo.

4.2 GRAUS DE ANÁLISES NO WEBSITE

Os graus de análises (ou níveis) podem ser diversos e contemplam a relação das mais diversas formas textuais com o todo multimodal. Portanto, cabe apresentar os níveis de análise que estão aqui contemplados, porque são diversos aspectos multimodais que dão força às funcionalidades ali apresentadas. Cabe nesse ponto ressaltar as semioses primárias como o texto escrito e o texto audiovisual. Assim, conforme (DI GIOVANI 2008 APUD SILVA 2014) argumenta:

A percepção da imagem e da palavra inseridas em textos audiovisuais passa a adquirir um significado especial, por vezes indissociável, uma vez que se tornam, em termos tradutórios, veículos de representação cultural e indenitária (2008, p. 159)

A análise compreenderá o conjunto de divisões (partes ou conjuntos) destacadas para interpretação de macro ou micro transcrições, considerando os níveis textuais, semânticos e o conjunto estrutural do loecsen.com.

4.3 “LOECSEN.COM”: CONJUNTO BÁSICO DE SEMIOSAS LINGUÍSTICAS

Quando decidimos explorar o loecsen.com como espaço de análise de nossa pesquisa, o intuito era selecionar sites que se destacassem mais facilmente no *Google*, considerando o caminho primário que um estudante de línguas que deseja desenvolver sua autonomia linguística percorreria. Assim como fizemos, é provável que ele abra uma série de links à procura de um curso que ofereça gratuidade e conteúdo vasto. Nós encontramos vários exemplos de cursos ditos gratuitos, mas que, logo em seguida, passam a cobrar por um acesso ilimitado.

Dentro dos sites cem por cento gratuitos, selecionamos o loecsen.com por dois motivos: primeiro, o acesso integral a seus conteúdos sem custos financeiros – o que nos permite analisá-lo sem tais compromissos; segundo, como já mencionado inicialmente, na

busca pelo *Google*, o *website* aparece como uma das opções mais relevantes, o que nos chama a atenção sobre quais fatores estruturais e de formação de sentido podem fazer desse *website* um ambiente de aprendizagem de línguas.

O primeiro *cluster* identificado é o logotipo, logo ou nome do site em questão: loecsen.com. O título causa estranheza para os falantes do português, pois não remete a nenhum contexto linguístico já vivenciado por um grupo que seja de falantes de língua portuguesa. Na verdade, não encontramos nenhum significado para palavra em questão, compreendemos ser apenas um neologismo de origem francesa, talvez a junção de palavras relacionadas ao estudo ou ensino de língua estrangeira, as hipóteses podem ser as mais diversas. Portanto, a análise compreenderá a macro transcrição, pois não pudemos isolar apenas a expressão loecsen.com para interpretação, sendo necessário utilizar o todo que acompanha ou interage com a expressão.

Observamos, portanto, que a expressão loecsen.com vem acompanhada por dois balões, que são muito usados em tirinhas, charges e histórias de quadrinhos, o que denota a ideia de fala. No entanto, vem duplicado, inferindo a concepção de diálogo e, portanto, de interação ⁸ comunicativa, já que para haver qualquer diálogo ou interação é necessário o cumprimento das regras básicas de comunicação: emissor + receptor. Um ponto crítico e que é de fácil inferência é o fato de levar os usuários a compreender que nesse site poderão interagir uns com os outros para a aquisição de autonomia comunicativa, o que, em poucas navegadas pelo site percebe-se que não é possível pela ausência de ferramentas que promovam tal interação, como videoconferência, *chats* etc.

8O conceito de interação aqui abordado diz respeito a uma interação que se equipara a ideia de significado, quanto à intenção e os papéis linguísticos dos comunicantes.

Logo do Site

loecsen



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

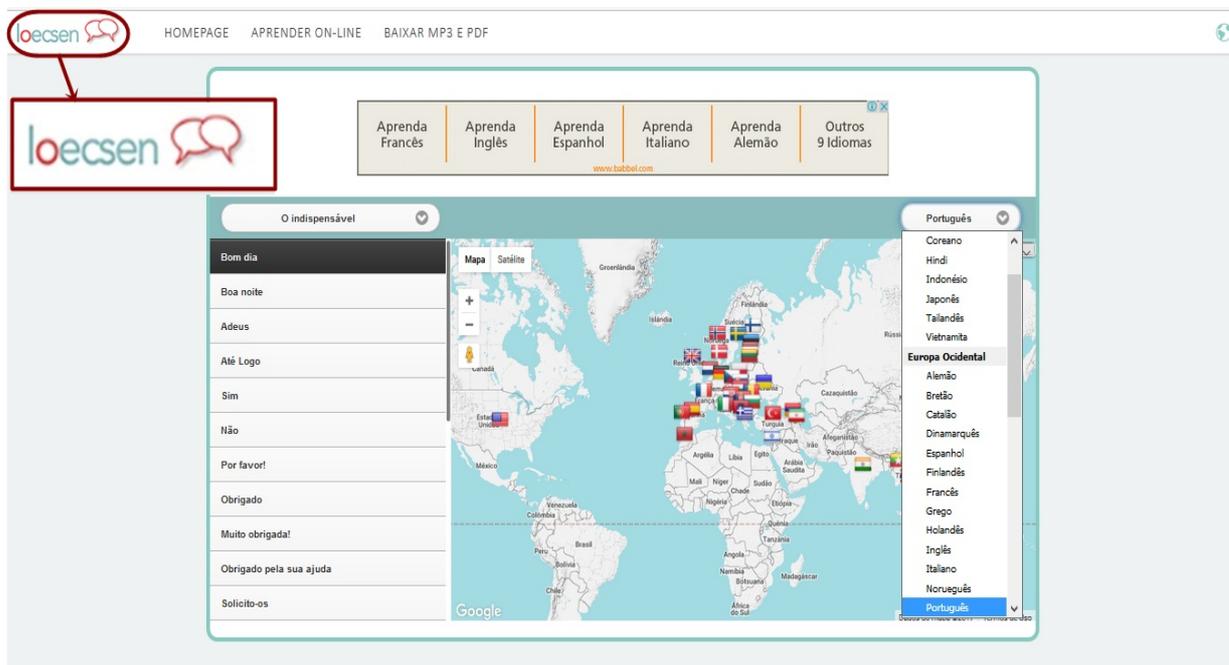
HQ Turma da Mônica
Exemplo de interação comunicação por balões

Fonte: HQ Turma da Mônica. Disponível em: <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2010_01_19>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

Em uma análise ressemiótica observamos que a expressão loecsen.com tem uma única letra destacada em vermelho, na mesma cor dos balões de fala. A publicidade explora fortemente a linguagem velada das cores, e o site não foge a essa regra de marketing. A cor vermelha na publicidade está voltada para o público jovem, pois desperta ou alimenta o sentimento de juventude que por si só traz uma carga de outros sentimentos ou emoções típicas da fase de desenvolvimento: fama (a necessidade de ser admirado, encaixado ou seguido por um determinado grupo); motivação (desperta o interesse pela marca, estimula comportamentos de aceitação da proposta da empresa); fartura (que nesse campo não

compreende fartura no que diz respeito a bens materiais, mas a enriquecimento de conhecimento); paixão (esse sentimento é o que move o interesse de acessar cada vez mais o site).

Quanto ao *frame*, o logo está localizado na barra de páginas principais do site, no entanto o da logo é específico para se destacar das páginas citadas à sua frente, pois tem uma fonte de letra diferenciada e um duo de cores. Portanto, seu *frame* é identificado pela formatação e pela presença das imagens na expressão da logo do site, enquanto as expressões que correspondem às páginas seguem o mesmo padrão e sem destaques especiais.



O site não garante certificado, pois não oferece um curso estruturado dos idiomas. No entanto, ele oferece uma grande variedade de idiomas: são quarenta ao total.

EUROPA DE VEST

-  Curso alemão
-  Curso inglês
-  Curso francês
-  Curso italiano
-  Curso português
-  Curso espanhol
-  Curso catalão
-  Curso grego
-  Curso dinamarquês
-  Curso holandês
-  Curso sueco
-  Curso norueguês
-  Curso finlandês
-  Curso bretão

LESTE EUROPEU

-  Curso russo
-  Curso húngaro
-  Curso estoniano
-  Curso polonês
-  Curso croata
-  Curso ucraniano
-  Curso lituano
-  Curso tcheca
-  Curso romeno
-  Curso letão
-  Curso búlgaro
-  Curso eslovaco
-  Curso sérvio
-  Curso albanês

MÉDIO ORIENTE

-  Curso árabe (Marrocos)
-  Curso hebraico
-  Curso turco
-  Curso persa
-  Curso armênio

ÁSIA

-  Curso chinês
-  Curso tailandês
-  Curso japonês
-  Curso coreano
-  Curso hindi
-  Curso vietnamita
-  Curso indonésio
-  Curso birmanês

A *homepage* do *loecsen.com* é iniciada com o título “**Curso off-line gratuito na internet (cluster 2)**” seguida, logo abaixo pela lista de cursos, na ordem mostrada acima, respectivamente. Cada curso corresponde a um link que leva a uma *webpage* do idioma em questão. O título que introduz os cursos tem uma fonte diferenciada, seu *frame* se dá pela cor branca do texto na faixa azul localizada abaixo do logo do site, destacando o título e dando a ideia de enquadramento dentro da *webpage*.

Curso on-line gratuito na Internet

Ainda na *homepage* do site percebemos que o curso disponibiliza opções de vídeos em inglês e legendados (opcional). As legendas podem ser traduzidas para o português, mas o idioma do áudio é o inglês. Esses vídeos estão armazenados no domínio Youtube.com, com o endereço copiado e alocado no *loecsen.com*. Como argumenta Marcuschi (2010, p. 202) “os links promovem ligações entre blocos informacionais (outros textos, fragmentos de informação, palavra, parágrafo, endereçamento etc.) conhecidos como nós”.

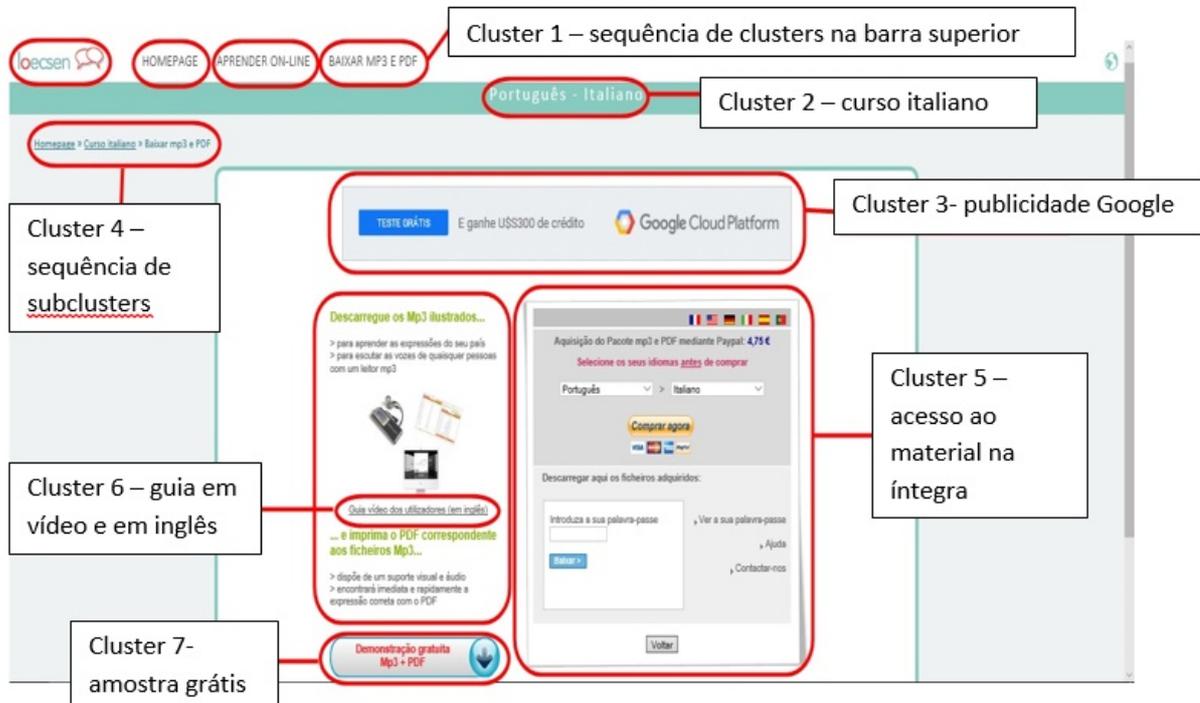
O site loecsen.com mantém a relação de interação por links (ou nós) e os vídeos ficam limitados a um espaço restrito que permite acesso de apenas dezessete vídeos. O site não permite dessa forma que os usuários façam *upload* de vídeos próprios no site com a intenção de interagir por meio desse canal de comunicação. Ou seja, o *website* não oferece a possibilidade de que se grave um vídeo em casa ou na escola mostrando um aluno do loecsen.com se comunicando na língua em estudo e ele seja disponibilizado para os demais visitantes do site, como ocorre nas redes sociais e em outros sites de estudo de língua estrangeira. Outro ponto observado é ausência de videoaulas com a presença de um professor ministrando conteúdos específicos da língua.

Para finalizar o *cluster homepage* percebemos que ela é estruturada por um macro agrupamento de *clusters*, o site apresenta uma série de “informativos” do *website* que explicam para que ele se destina, o que oferece, qual o método abordado e que enfatizam a gratuidade do curso. São *webpages* sem ligações (links) com outras, páginas estáticas. A página começa com um convite ao usuário a fazer parte do curso, em seguida informa quais as vantagens oferecidas pelo site, com o diferencial de disponibilizar todo o conteúdo em formatos digitais: PDF e MP3. Essa informação se confirma no *cluster* primário, mas propriamente quando clicamos em qualquer um dos *clusters* dos cursos. Percebemos, também que no *cluster* correspondente a essa funcionalidade, esta é a única função do curso em que se observa oneração, cujo pagamento é realizado pelo *Paypal* em euros, no entanto o usuário também tem as opções de pagamento com cartão de crédito nas bandeiras: *Visa*, *MasterCard* e *American Express*.

Ainda no *cluster* “Baixar em PDF e MP3” o usuário é orientado a selecionar antes o idioma a ser requerido, e após a compra ele precisará ainda de uma senha para fazer *download* dos documentos. Na parte posterior, o usuário pode avaliar a qualidade do material

no *botton*  , onde ele pode baixar uma amostra grátis desse conteúdo antes de realizar a compra. O “Baixar em PDF e MP3” também disponibiliza um vídeo explicativo dos utilizadores, só que exclusivamente em inglês.

Cluster



Ele oferece um curso para iniciantes, ou seja, tanto quem já domina outros idiomas quanto para quem fala apenas sua língua materna pode achar o site útil, além de ele oferecer ao usuário um *QUIZZ* para treino. O site ainda mostra algumas garantias de aprendizado:

ter uma pronúncia correta.

encontrar rapidamente a expressão correta.

memorizar facilmente as frases.

treinar sua compreensão da língua.

4.4 RESSEMIOTIZAÇÃO DOS VÍDEOS DO LOECSEN.COM

No site loecsen.com a ressemiotização dos vídeos ocorre pela mudança de contexto, dessa forma temos três contextos associados a essa modalidade digital:

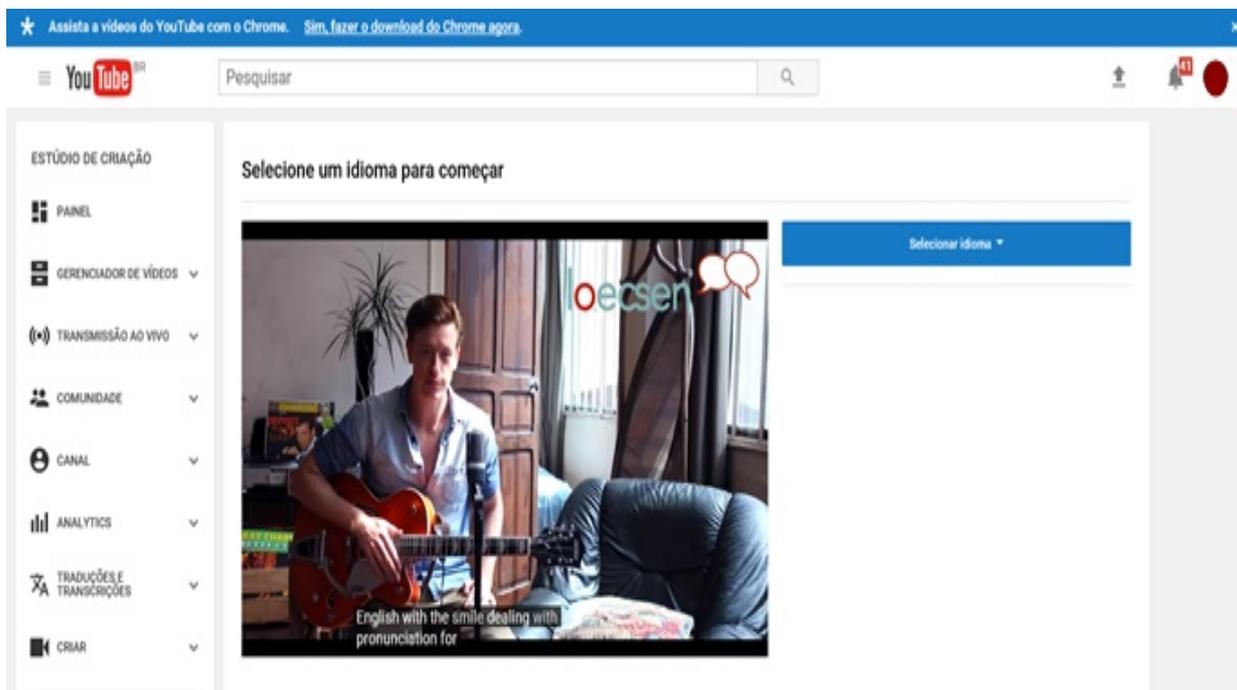
1. Contexto primário: *cluster* de vídeos



2. Contexto ressemiotizado: *subcluster* de vídeo – armazenamento no site do loecsen.com (interno ao site loecsen.com).



3. Contexto (re)ressemiotizado: *cluster* de vídeos – armazenazenamento no site do Youtube.com (externo ao site loecsen.com)

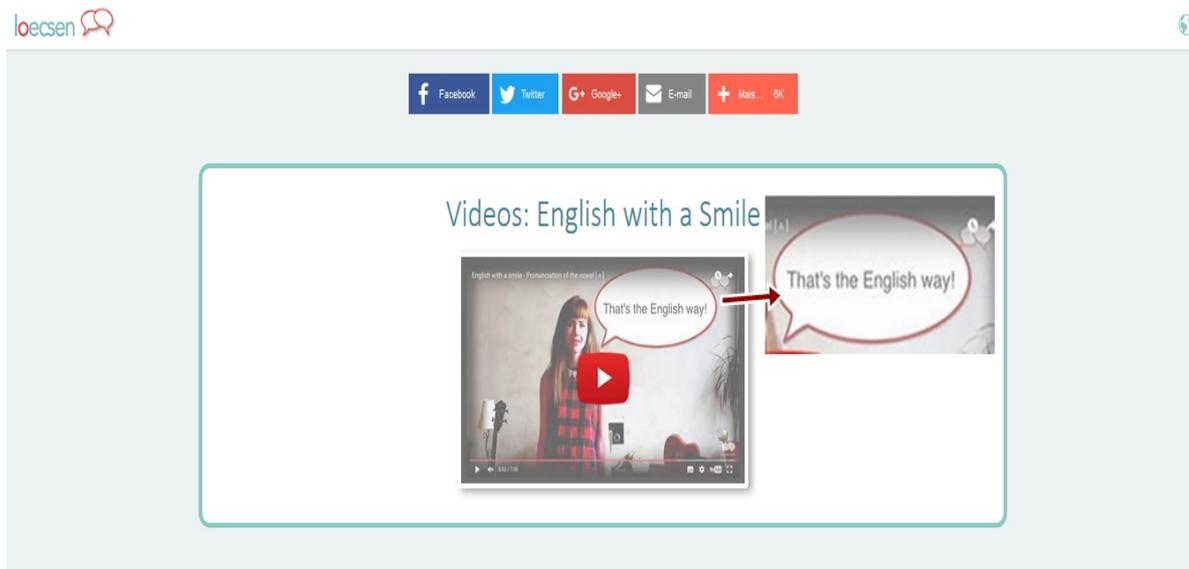


Poderíamos argumentar que o diálogo ou as músicas apresentadas nos vídeos em questão também sofreram ressemiotização (em nível de contexto), pois deduzimos que os diálogos podem ser representados de forma escrita em meio analógico e que a música poderia ser vinculada por meio digital como CDs, DVDs, e/ou por meios de comunicação tradicionais como o rádio. No entanto, temos a versão contrária: a ressemiotização por meio de geração de dados: as falas e músicas contidas nos vídeos podem ser ressemiotizados na forma de legendas.

Mas o ponto mais evidente da ressemiotização é demonstrado pelos *frames* (os três contextos apresentados anteriormente). Observamos que a cada clique dado nos vídeos somos dirigidos a um outro contexto tanto interno quanto externo ao *website* loecsen.com, ou seja, quando clicamos no contexto primário apresentado na (sub)*homepage* somos direcionados ao segundo contexto: uma *webpage* do próprio loecsen.com. O terceiro contexto só aparece quando solicitadas as legendas dos vídeos. A ativação delas só é permitida, atualmente⁹, por meio de uma *webpage* de outro domínio que tem por função multimodal se agregar à maioria dos sites, blogs e redes sociais, o Youtube.com.

⁹Atualmente: porque até determinado tempo atrás as legendas apareciam automaticamente no segundo contexto dos vídeos, internamente no site do loecsen.com. Agora, fomos surpreendidos com essa atualização do site em que as legendas devem agora ser solicitadas, e por meio do domínio Youtube.com que se apresenta mais funcionalmente como uma *webpage* dinâmica do site loecsen.com.

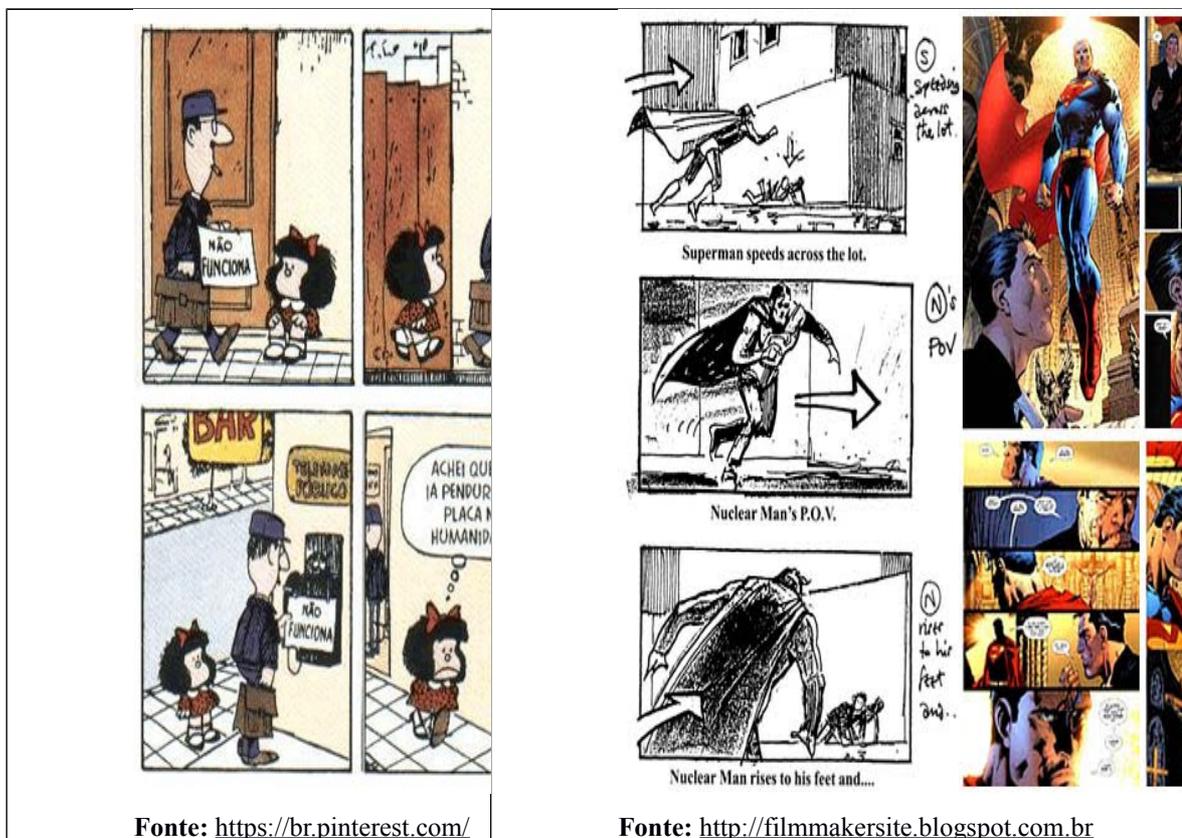
4.5 AGRUPAMENTO DE VÍDEOS (*CLUSTERING*)



No campo de vídeos encontramos no site um agrupamento de dezessete vídeos para o estudo da língua inglesa. O vídeo destacado no site loecsen.com tem por título: “*English with a Smile*” – *Inglês com um sorriso*. Outra particularidade é a legenda da imagem-convite do próprio espaço dos vídeos: “*That’s the English way*”, traduzido: “*Essa é a maneira inglesa*”. Essa imagem apresentada é apenas um dos vídeos disponibilizados no curso de inglês. Para conseguir acessá-los é necessário apenas um clique sobre a imagem-convite do vídeo, assim como a tarja de cada curso de idiomas é o endereço para o curso, o mesmo ocorre com os vídeos. Ao clicar no *frame* do vídeo selecionado, o estudante é direcionado a outra *webpage* que fará com que ele comece a tocar. No vídeo temos a estrutura de *subclusters* do curso audiovisual: o filme com legenda no idioma em que é falado. Dessa forma, quanto à organização da *webpage* dos vídeos temos dezessete vídeos alocados ao *cluster* ‘*Vídeos: English Pronunciation – Curso de inglês*’.

4.5.1 O conhecimento através de uma sequência de *subclusters*

Baldry & Thibault (...) argumentam que os *clusters* estão suscetíveis quase de forma viciosa a compor-se em sequência em análises discurso-multimodais. Os autores citam, como exemplo, que os *clusters* são incorporados em sequências de significados que implementam cenários particulares (ou fases/ *or phases*) de qualquer espécie de histórias em quadrinho ou *storyboard* de um filme:

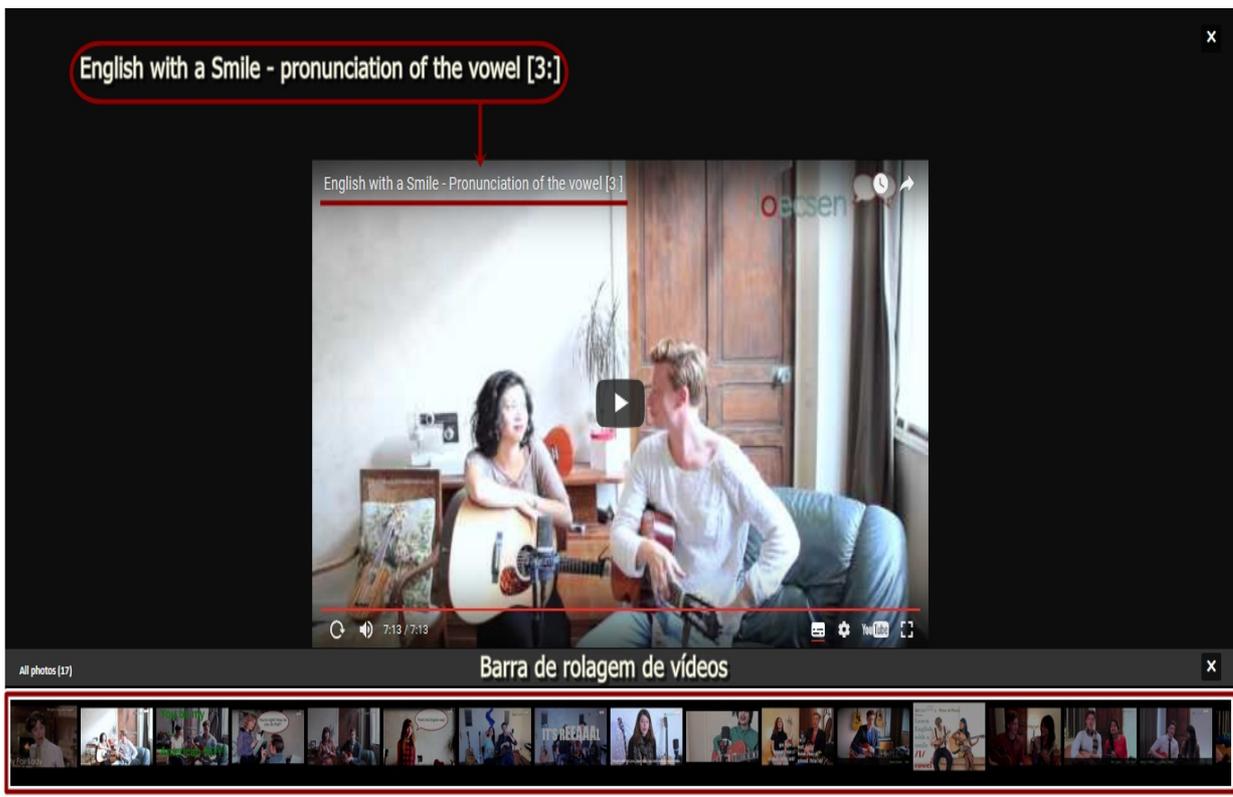


Conforme exemplificado no quadro anterior, a sequência infere a uma ordenação cronológica desenvolvida em um tempo/espço. De forma semelhante, os *clusters* também se relacionam entre si de diversas maneiras. Esse ponto é relevante pelo fato de os *subclusters* agregados ao *cluster* “Vídeos: *English Pronunciation* - Curso de Inglês”, corresponderem a uma sequência, pelo menos no que tange ao conteúdo do curso em vídeo ou pela própria

ordem inalterada entre eles formando um único módulo (o todo) de aprendizagem refletindo um contexto mais dinâmico que os demais *clusters* do site.

Outros *subclusters* relacionados são as setas de alternância de vídeos visualizadas na parte inferior dos vídeos que incluem em seu centro outro elemento relacionado: uma caixa que, ao ser clicada pelo *mouse* abre a sequência dos *subclusters* (vídeos na ordem de rolagem). Nesse campo tem-se a opção de mudar de vídeo sem a necessidade de retornar à *webpage* anterior (lógica organizacional dos *subclusters*), pelas setas de indicação direita e esquerda. Clicando na caixa entre as setas de direção, obtém-se um outro recurso facilitador na mudança de vídeos, que mostra as janelas de cada vídeo na sequência.





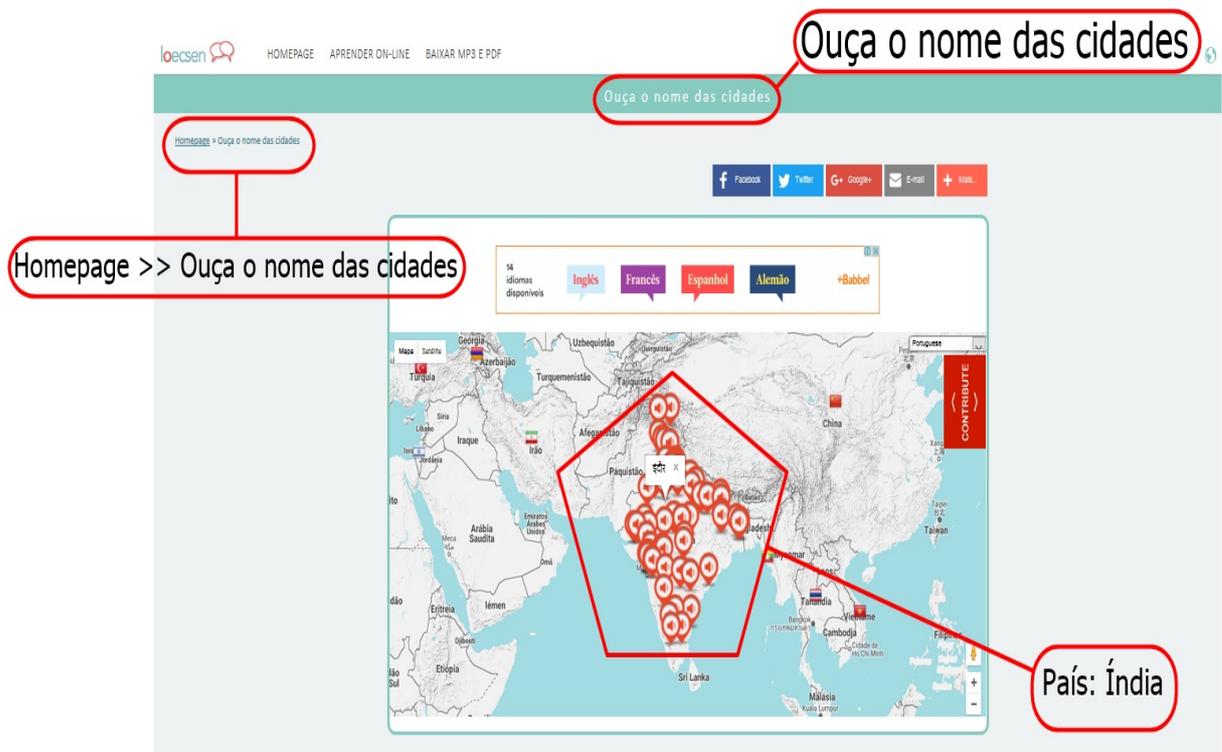
4.5.2 Outros *clusters* do loecsen.com – mesma moeda, dois lados...

Nesse espaço do site temos o *cluster* “Torne-se poliglota”, que na verdade, trata-se apenas de um segundo caminho para acessar os diversos cursos de idiomas ofertados pelo site. Ele se inicia com o nosso idioma, o português, conforme regem as normas da localização automática da internet, que dizem que a pesquisa por regra deve ser no idioma do país de registro do IP¹⁰. O site loecsen.com é praticamente fundamentado em *clusters* que indicam uma variedade de outros *clusters*, lineares. O “Torne-se poliglota”, uma *webpage* do site loecsen.com, é um exemplo das propriedades que os sites possuem de criar dois ou mais caminhos (links) para um mesmo agrupamento de *clusters* relacionados. No site, a evidência gira em torno dos cursos oferecidos, portanto são mais de dois links para acesso:

¹⁰IP (Internet Protocol): é o número de registro do computador quando está conectado à internet, funciona como um RG do aparelho.

1. Lecsén.com (cliqueando em cima da logo do site);
2. Aprender *off-line* (aglutinada na barra de ferramentas do site);
3. Torne-se poliglota (no centro da homepage do site);
4. A própria homepage do site;
5. Nos *subclusters* internos nas *webpages* dos conteúdos específicos de cada curso, no canto superior direito, o que possibilita ao usuário alternar de curso a qualquer momento;
6. ‘Ouça o nome das cidades’ é outro *cluster* que indiretamente traz *links* internos que nos levam aos itens dos cursos. Nesta *webpage* do site há um *cluster* específico: cidades.

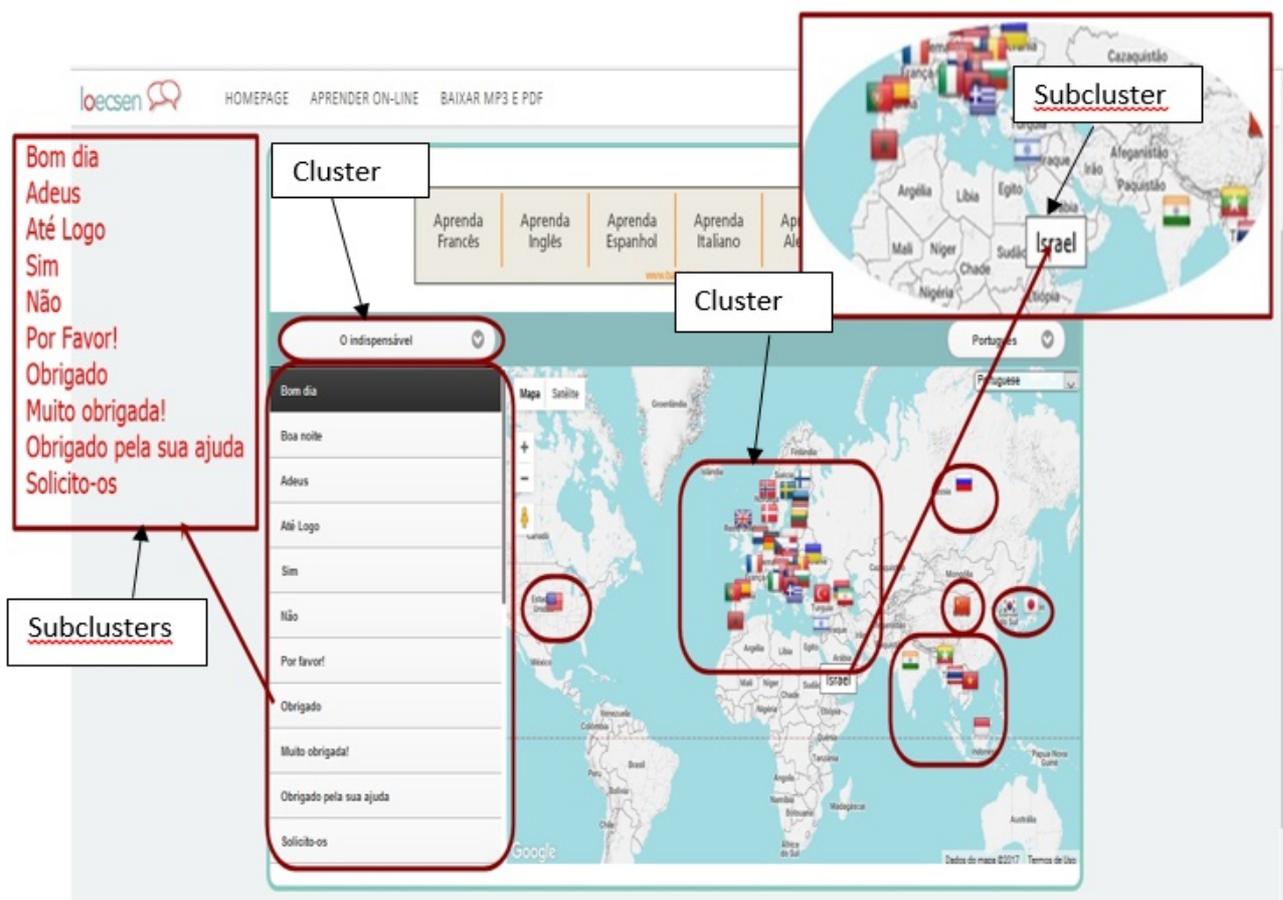
Este último *cluster* baseia-se em acessar os nomes e a escrita dos nomes das principais cidades de todos os quarenta países disponíveis no site. O acesso às cidades dá-se inicialmente cliqueando na bandeira do país escolhido, em seguida, o usuário é direcionado ao campo específico do mapa onde o país está localizado. Em cada país há um ícone de localização comum aos mapas com a imagem de um alto-falante. Cliqueando em cima do alto-falante tem-se a pronúncia da cidade apontada no mapa, que pode ser ouvida do computador ou do *smartphone*.



A distribuição dos *clusters* e *subclusters* relacionados na organização dos cursos do loecsen.com, com base nos argumentos de Baldry & Thibault (ibidem), releva que um *cluster* relacionado corresponde aos itens ou grupos que revelam algum resultado através do movimento do mouse e dos cliques nos botões do site no que se refere ao número de páginas. Para eles o ponteiro do mouse é outro conjunto relacionado que combina recursos visuais e de ação, sendo o elemento de maior potencial para expor os (sub)*clusters* dos botões e das barras (inferior e superior).

Os cursos apresentam a seguinte estrutura: um mapa de imagem de satélite ou de mapa tradicional (com relevo) preenchido com as bandeiras dos quarenta países, e no bloco esquerdo, a organização do conteúdo curricular dos cursos. A cascata de *subclusters* adota o mesmo padrão do conteúdo curricular do *cluster* ‘O indispensável’. Ao clicarmos com o mouse sobre o *cluster* ‘O indispensável’ abre uma sequência de (sub) *clusters*:

Bom dia; Adeus; Até Logo; Sim; Não; Por Favor!; Obrigado; Muito Obrigada!; Obrigado pela sua ajuda; Solicito-os.



Na lateral direita, como apresentado anteriormente, temos o acesso a todos os cursos na barra de rolagem, divididos por seus respectivos territórios continentais: Europa de vest – também conhecida como Europa Ocidental, Leste europeu, Médio Oriente e Ásia.

Clicamos no Reino Unido e os localizadores em vermelho representam cada cidade no Reino Unido. Acreditamos que estão destacadas pelo menos as cidades principais. Quando selecionamos um, antes de abrir o site é possível a visualização do nome da cidade, o que facilita na escolha, pois é só observar que dentro de cada localizador vermelho tem-se um

símbolo de áudio, o que significa que ao clicarmos no localizador de interesse ouvimos a pronúncia da respectiva cidade.

Ainda na *webpage* do “Ouça o nome das cidades” temos alguns dados do site. O primeiro dele é o idioma do site – que se repete em todas as *webpages*. Nesse campo temos conhecimento de em quantos idiomas o site é traduzido: trinta e um no total, englobando as línguas mais faladas do mundo, entre elas o inglês, português, espanhol, japonês, mandarim, francês, italiano etc. Ao clicarmos em algum dos *links* representados pelos idiomas em destaque na imagem o site passa do português para o idioma selecionado, no caso usamos como exemplo o francês:



Em seguida ao Idioma do Site, tem-se o Mapa do Site, contexto que reúne todos os caminhos: a Homepage, todos os quarenta cursos, o “Torne-se poliglota” e o “Ouça o nome das cidades”.

Mapa do site

[Homepage](#) » [Mapa do site](#)



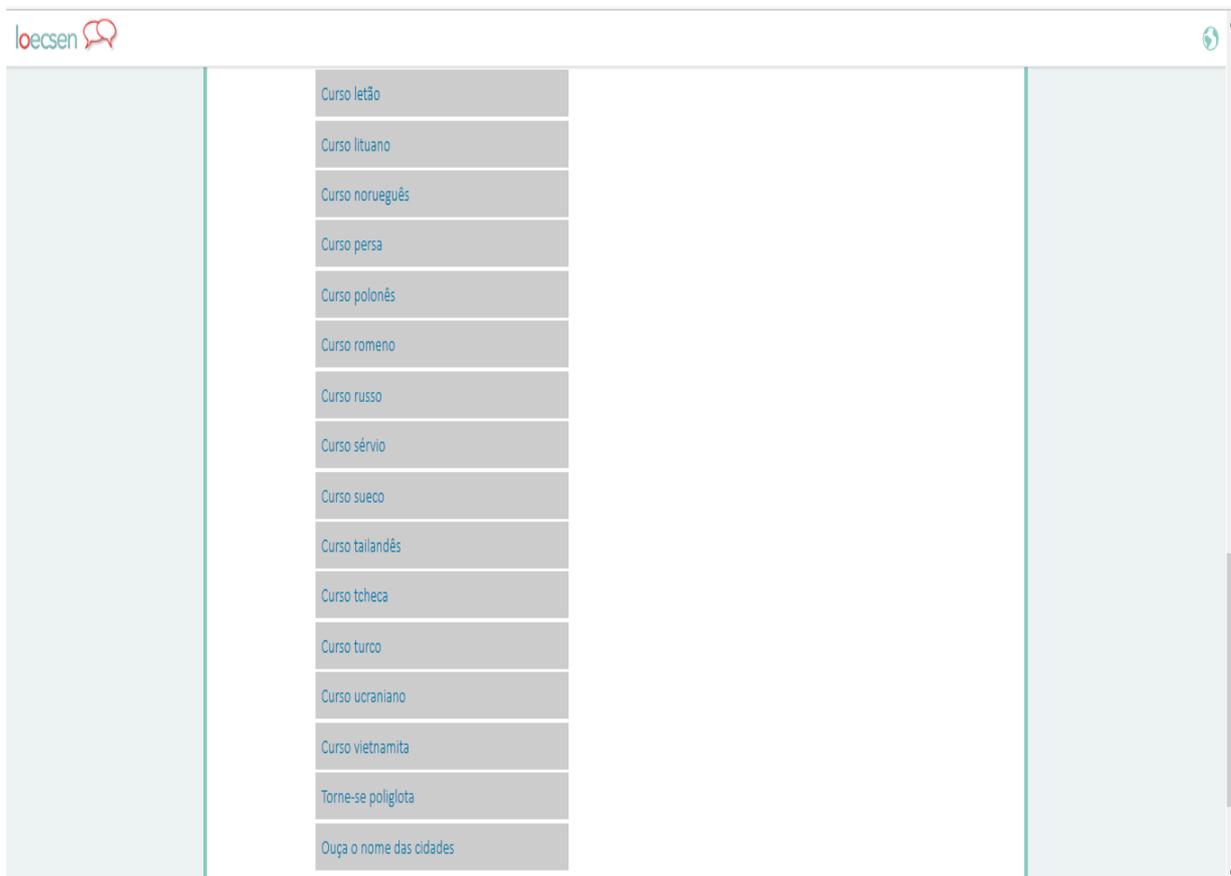
Google AdWords
- Oficial

Alcance Clientes Nos
Momentos Que Importam.
Comece Agora.

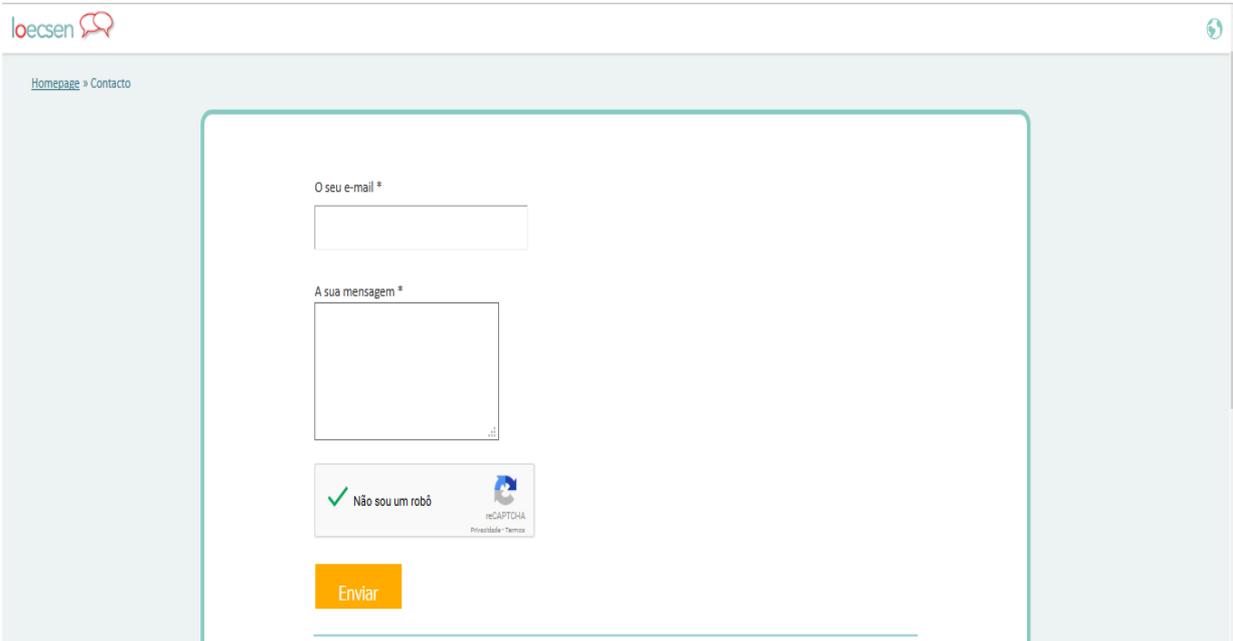


- Homepage
- Curso albanês
- Curso alemão
- Curso Árabe (Marrocos)
- Curso armênio
- Curso birmanês
- Curso bretão
- Curso búlgaro
- Curso catalão
- Curso chinês

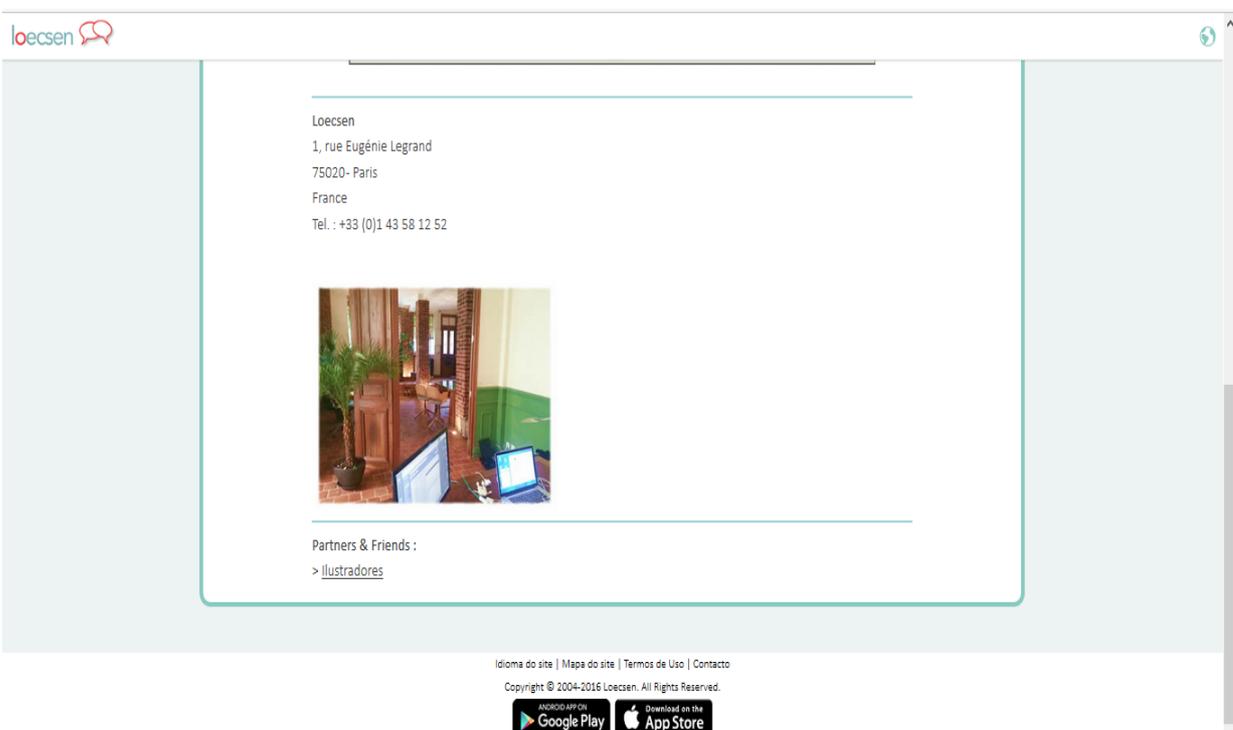
- Curso coreano
- Curso croata
- Curso dinamarquês
- Curso eslovaco
- Curso espanhol
- Curso estoniano
- Curso finlandês
- Curso francês
- Curso grego
- Curso hebraico
- Curso hindi
- Curso holandês
- Curso húngaro
- Curso indonésio
- Curso inglês
- Curso italiano



Na sessão: Termos de Uso e Contato temos a confirmação do local de origem do site. O *website* é de origem francesa, com sede física em Paris, capital da França. O espaço reservado para contato é muito simplório, conta com o sistema de identificação padrão “Não sou um robô” comum atualmente em quase todos os sites da ciberesfera.



Nesse campo para entrar em contato com os administradores do site basta que se insira o e-mail e a mensagem desejada, confirme na verificação que não é um robô e envie. O site ainda disponibiliza o endereço da sede e telefone fixo para contato.



Conforme última imagem, vemos os campos detalhados: Idioma do site | Mapa do site | Termos de uso | Contacto | A licença do site e a garantia de seus direitos reservados. Além de informar por meio dos ícones do *Google Play* e *App Store* que o site está disponível também na versão *android (smartphones)* e *ipods*.

4.6 ANÁLISE DO SITE WWW.LOECSEN.COM COMO POTENCIAL DE APRENDIZAGEM

A análise do site loecsen.com é de caráter qualitativo e teve seu início na tarefa anterior analisada no *website*: que foi de encontrar um padrão do site no que se refere a consistência e representatividade do *corpus* (FERRAZ, 2015, p. 418). Agora, neste ponto trataremos da identificação de *clusters*. Traçamos um trajeto que nos viabilizasse analisar o todo (do site), por partes que representassem a base estrutural de todos os cursos em comum (padronização).

Como o nosso interesse na pesquisa não é apenas a análise de *clusters*, também focaremos o estudo no que diz respeito à ressemiotização dos corpora selecionados. O interesse particular de analisar o site www.loecsen.com é a busca para identificar como os sentidos podem ser construídos no curso de português como língua adicional do site.

4.6.1 Uma análise da *homepage* do site

A *homepage* do *website* está organizada por opções de cursos de idiomas a serem escolhidos pelo usuário interessado em um dos idiomas disponíveis. A análise, como já foi mencionado, será feita com base No estudo de *clusters* de Baldry e Thibault (2006) e Ressemiotização de Iedema (2003). Dessa forma, as perguntas a serem respondidas ao longo da aplicação de categorias são:

1. Quais as características multimodais do website em que se oferece o curso de português?
2. O que muda em termos de transposição (ressemiotização) de recursos semióticos do ambiente *on-line* para o *off-line*?

A *homepage* é composta pela logo do site que, quando clicada, nos direciona à relação de cursos oferecidos. A *Homepage* configura-se como uma página principal que apresenta *links* que dão acesso às demais *webpages* do site. O loecsen.com apresenta em sua *homepage*, além dos 40 *links* que nos direcionam aos cursos disponíveis, respectivamente os *links* que dão acesso às redes sociais do site: como *Facebook*, *Twitter*, G+, E-mail etc., à sessão de vídeo-aulas e ao acesso às propagandas permitidas no site. Em seguida a *homepage* apresenta ainda o caminho para a extensão do curso “Torne-se poliglota” e do “Ouça o nome das cidades”.

A *homepage* possui também uma extensão que apresenta a proposta do curso loecsen.com. A página é uma *webpage* estática organizada em temas:

1. O que este site oferece?;
2. A quem se dirige este método?;
3. Curso *off-line* gratuito;
4. Contexto de utilização: nível principiante, pessoas em viagem.

A página estática do site que dá as orientações para que o usuário compreenda a proposta do curso loecsen.com inicia-se com uma frase que convida o usuário a aprender e a praticar qualquer um dos cursos oferecidos pelo site.

Como em outro momento apresentamos a estrutura do site de forma detalhada, lavando-nos a seguir o percurso (esperado) por qualquer usuário do site, temos agora a necessidade de analisar o site quanto ao seu objetivo principal: ensino de línguas.

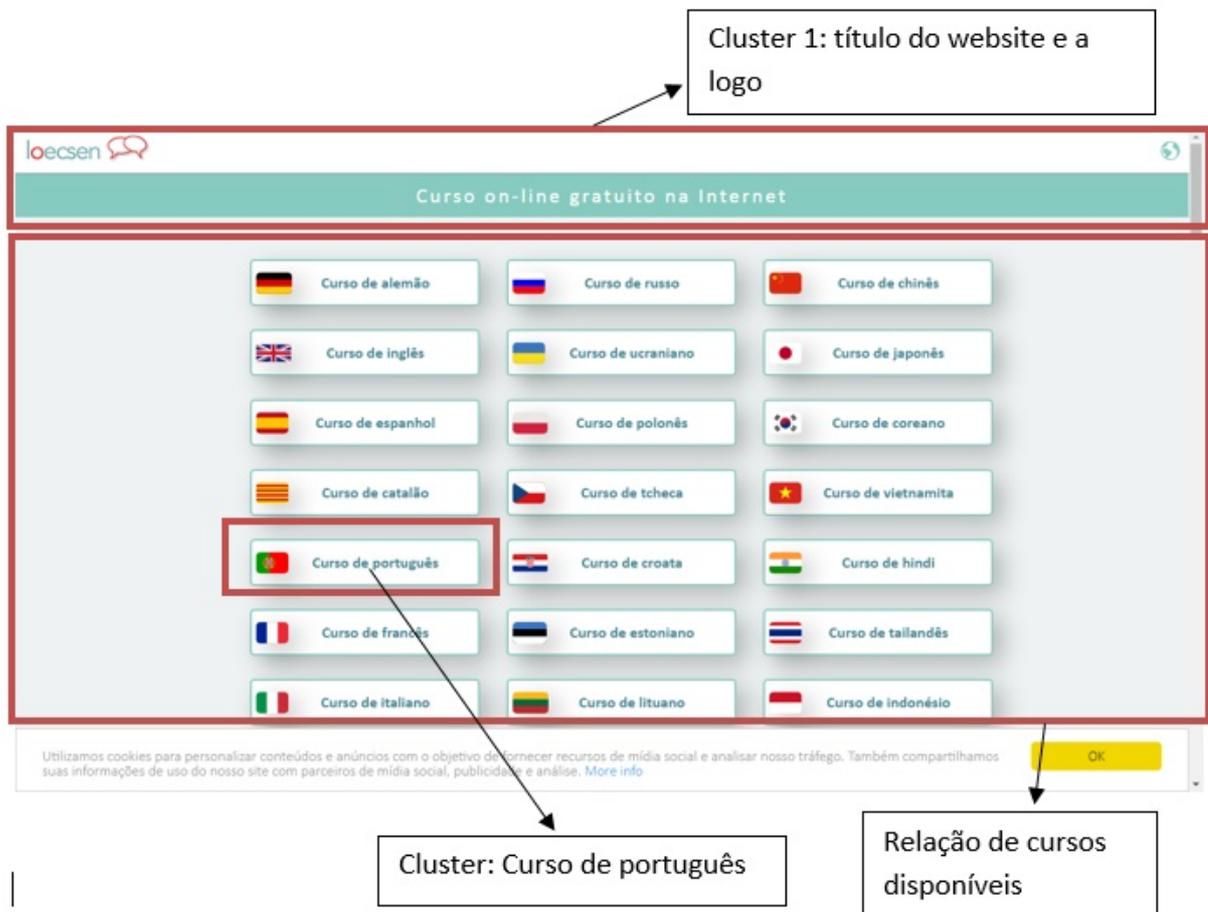
Observamos que a estrutura fixa do site se percebe logo na página principal – *homepage*. Ela não é muito atrativa se comparada a outros sites com a mesma finalidade, como o *EF Englistown*. Aqui ressaltamos a grande carência de sites de ensino de português

(europeu ou não) para estudo virtual. Este (loecsen.com) foi o único site com a abertura gratuita (e até mesmo não gratuito) que encontramos para estudo exclusivamente do idioma português em domínio *off-line*.

Quanto à ligação de conteúdos observamos que o site possui seu próprio código de interação linguística, mesmo que demasiadamente estático. Na seleção de *clusters* a seguir temos à primeira vista um site padrão com título, temática e itens organizados e classificados. Nessa construção dos *clusters* observamos um trajeto que direciona o usuário dando a ele a liberdade de seguir conforme suas preferências. Particularmente focaremos no curso de português, mas em caso de curiosidade ou de segundo interesse o usuário pode voltar e acessar qualquer outro idioma que lhe atrair. A sincronização dos elementos nessa etapa inicial do site é dada mais pelas preferências do usuário do que pelos códigos de integração do site, devido à pluralidade de conteúdo.

Analisando esse *corpus* percebemos que o site tem por foco organizacional a distribuição e alocação por meio de conjuntos de *clusters*. Sempre com partes fixas que se repetem na maioria dos *clusters*, até mesmo quando nos movemos para outra página, como é o caso da logo do site e o globo (que representa de forma interna a relação de idiomas do site: ícone visual (apropriação da definição de Ferraz, 2015). Os cursos também, de certa maneira, são *clusters* fixos em todas as páginas do site.

Neste conjunto de *clusters* percebemos que o site se apresenta com a logo (título do site loecsen.com) recebendo destaque. Há um globo no canto direito do *homepage* e das (sub) *homepages* (elemento fixo que se repete em todas extensões do *site*: ícone visual). A lista de cursos também possui seu próprio padrão de destaque: estão centralizados e se destacam mais que o título do curso e da logo do site, com carga semiótica composta pelo nome do curso e o item que corresponde à bandeira do país do idioma correspondente. De todo modo, as partes aqui relacionadas já elucidam o usuário a respeito do que se tratarão os conteúdos, o visual do site é claro e objetivo.



O percurso natural seguido no *site* quando fazemos a seleção do curso de nossa preferência é nos alocarmos na página da prática da língua. Vamos, primeiro, analisar esses elementos fixos:

- I. Logo e marca do site;
- II. Globo;
- III. Título do curso;
- IV. Publicidade.

4.7 ESTUDANDO O LOECSEN.COM – A LÓGICA ORGANIZACIONAL DAS AULAS DO CURSO DE PORTUGUÊS

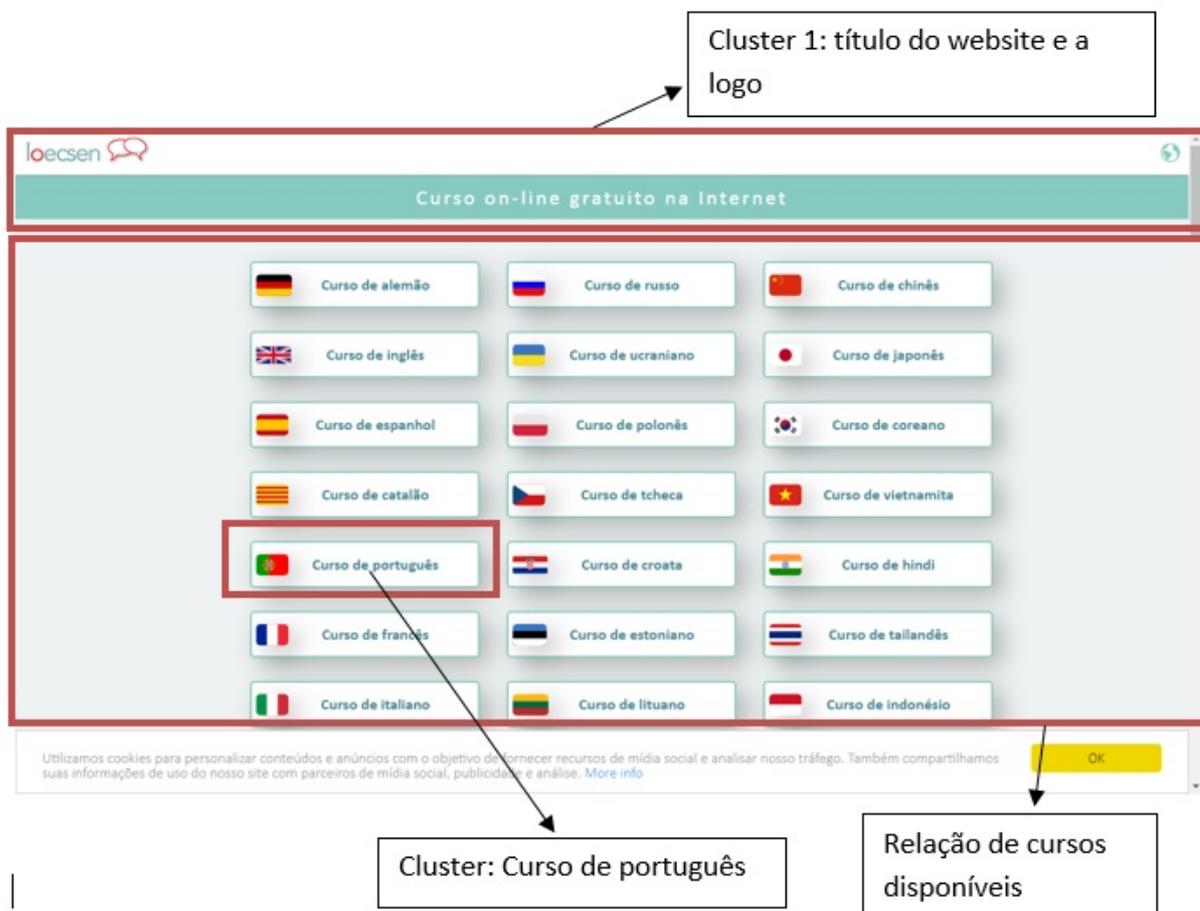
A logo e a marca do site permanecem com a mesma configuração imagética da página inicial. O mesmo ocorre com o *cluster* “globo”. Mesmo ainda sendo uma parte fixa, o título do curso, outrora mais abrangente (curso *off-line* gratuito na internet), torna-se mais específico devido à delimitação do idioma: Curso de Português, cujo destaque torna-se mais evidente com a presença do item da bandeira do país da língua no mesmo plano do título do curso anterior.

O curso agora passa a construir-se de forma mais imagética do que outrora, deixando claro que o que se tinha de imagético anteriormente eram os balões que constituem a logo do site (e são partes fixas), o globo (que nada mais é que um caminho para a relação dos cursos e também é fixo em todas as alterações das páginas), e as bandeiras dos países.

Quando se inicia o curso temos, além dessas configurações imagéticas fixas novos elementos imagéticos dinâmicos: neste *corpus* temos o exemplo da expressão “Bom dia”, ilustrada pelo cumprimento de mãos de dois bonequinhos palitos (personagens representantes da interação) e o sol (elemento que representa o turno da interação) representado ao fundo direito por uma bola amarela com tiras estremeçadas e amarelas.

Diferentemente das demais imagens encontradas anteriormente no site percebemos que na sessão aula as imagens já possuem um contexto mais intencional de sua composição: é possível notar que ela já traz uma carga semântica mais estruturada. Mesmo não havendo nos personagens expressões faciais, sentimentais ou físicas, eles transmitem um costume padrão para quase a totalidade das culturas de todos os continentes: o cumprimento matutino. No entanto, cumprimento como o ‘dar as mãos’ já se limita mais às culturas ocidentais, como é o caso da cultura europeia.

No *cluster* 2 temos a relação das aulas oferecidas conforme o idioma, na seleção temos a aula da expressão “Bom dia”. No *cluster* 3 tem-se a correlação do idioma de domínio do usuário com o idioma que ele deseja assimilar. Nesse *cluster* classificamos o idioma pretendido como língua adicional.



Neste outro *corpus* temos as formas de interação sócio-virtual do site, onde o usuário tem acesso a todas as redes sociais do curso podendo interagir com a equipe e com outros usuários em domínios de cada rede social, porém em um domínio externo ao do site loecsen.com. O site foi produzido de forma que o usuário pudesse ter englobado em todo o seu curso todas as necessidades da língua. O exemplo deste *corpus* comprova o que foi dito anteriormente, é disponibilizado ao usuário do site uma forma de adquirir nível básico de fluência do português, por meio da aula: conversação, que engloba em si uma sequência de *subclusters*, cujo grau de dificuldade nas expressões da língua portuguesa é mínimo. Para todo e qualquer curso de língua o objetivo é sempre despertar a competência comunicativa, e por isso a necessidade de uma variedade de temas a serem ofertados para os usuários que, ainda que concisos, buscam dispor do que é essencial em uma interação de primeiro contato com o

nativo da língua em questão ou para questões de necessidade humana, como comer, comprar, dormir etc.

Outra observação é a parte fixa do título que apresenta variação para cada nova página alterada: passa a tomar o tema da aula (assim preferimos denominar cada novo tema de estudo do curso), neste *corpus* o título passa a ser “Conversação”.



Os *clusters* nesse site compreendem uma necessidade de complementaridade de sentido. No *corpus* a seguir, as partes fixas são as mesmas:

- I- Logo e título;
- II- Redes sociais;
- III- Publicidade;
- IV- Modalidade imagética;
- V- Conjunto de páginas na barra superior.

A única alteração observada é na dinâmica da modalidade imagética que tem seu contexto adaptado ao tema da aula e/ou tarefa. E os tópicos de cada aula altera-se conforme vai-se avançando nas etapas do curso. O título também sofre a adaptação conforme a aula selecionada, neste caso o título tem por tema: procurar uma pessoa. As frases permanecem curtas, objetivas e diretas.

O simpático no site é a inter-relação entre os *clusters*, pois costumam inter-relacionar os conteúdos com todas as *webpages*, como por exemplo o ícone visual globo que está presente em todas as páginas ou a própria logo do site ou o *link* “aprender *off-line*”, ambos quando clicados nos direcionam para a lista dos quarenta cursos.



Percebemos, dessa forma, o padrão do curso por meio da lógica organizacional e a constância de seus *clusters*. Como observado nas partes fixas do site:

- I- Logo e título;
- II- Redes sociais;
- III- Publicidade;
- IV- Modalidade imagética;
- V- Conjunto de páginas na barra superior.

Onde, novamente, as únicas alterações possíveis ao site são:

- I- Publicidade: apesar dos corpora anteriores serem diferentes, todos mantêm a mesma função e objetivo: divulgar cursos *off-line* de línguas estrangeiras.
- II- Módulo aula: alteração do título da página, e o planejamento de aulas, pois sempre trata de novo conteúdo, no entanto ainda conserva a estrutura linguística, frasais.
- III- Modalidade imagética: o padrão das ilustrações permanece o mesmo, figuras de palitos, com um design infantil. No entanto, sempre contextualizados com o tema da tarefa.

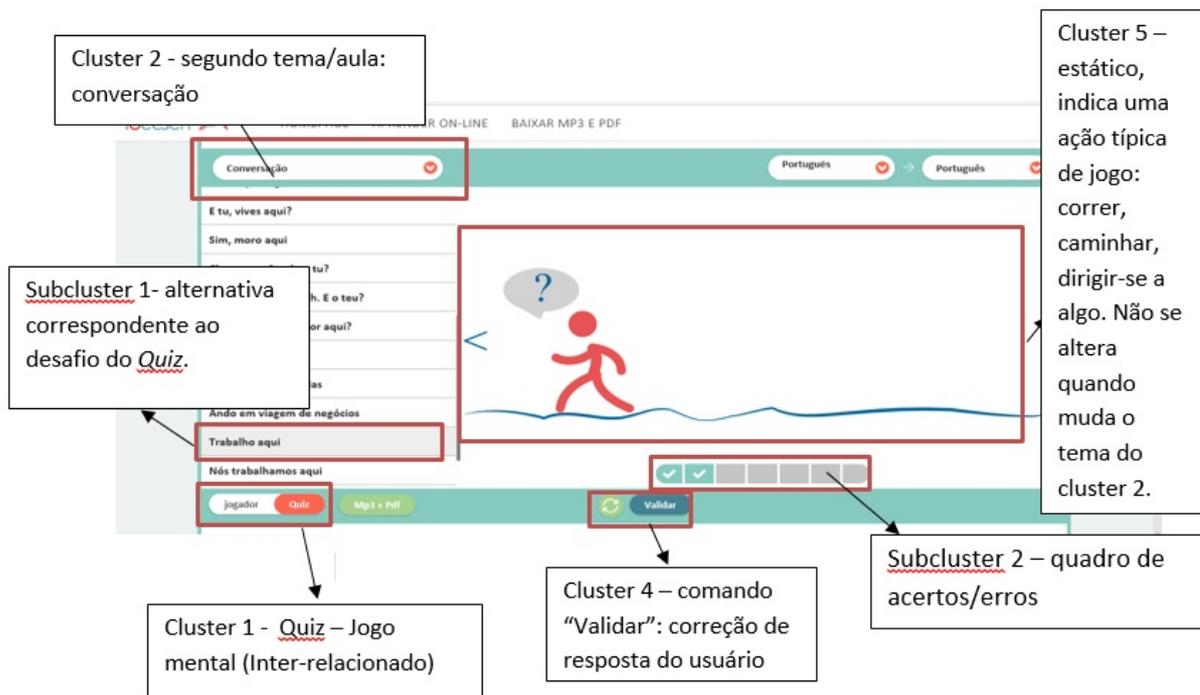
No campo de aulas do curso trouxemos mais um exemplo de tema tratado e muito comum nas apostilas de línguas que são os vocábulos que classificam tempo. Dessa forma, são introduzidos elementos combinatórios imagéticos na ilustração que fazem a alusão a noções de tempo como o relógio. No entanto, vemos itens como a seta apontando para uma direção vaga no sentido direito da ilustração e o uso de uma pontuação – o ponto de exclamação. Acreditamos que esses elementos foram organizados na intenção de levar o usuário a assimilar a ideia de tempo a ser transmitida.

The image shows a screenshot of a language learning website. Three clusters are highlighted with red boxes and labeled with text boxes:

- Cluster 1 – Tema/ Aula – Título da página.** Points to the page title "Os marcadores de tempos (português)" in the header.
- Cluster 2 - quarto tema de aula: Os marcadores de tempos.** Points to the main content area on the left, which lists time-related terms: "Quando é que chegaste?", "Hoje", "Ontem", "Há dois dias", "Ficas quanto tempo?", and "Regresso amanhã".
- Cluster 3 – modalidade imagética contextualizada ao tema/aula.** Points to the main content area on the right, which features a stick figure illustration with a clock face and a question mark, representing the time-related theme.

Uma das modalidades que está cada vez mais sendo explorada por cursos *off-line* de línguas são os jogos que permitem a prática do que foi aprendido. Esses jogos de vocabulário são classificados pelos sites de ensino de línguas como *Quiz*. O *Quiz* do site leocsen funciona utilizando as expressões do próprio tema/aula selecionado pelo usuário. Ele é uma parte fixa das *webpages* que é ativada pelo usuário por meio de um *botton* deslizante – Jogador/*Quiz*. A pronúncia das expressões no idioma preferido se apresentou de forma aleatória. O usuário tem que clicar (marcar) sobre a expressão correta, e depois clicar no comando validar. O comando validar é o que indica se o usuário acertou ou não, portanto, esse *cluster* inter-relaciona-se integralmente com os *clusters* e *subclusters* da *webpage* tema/aula.

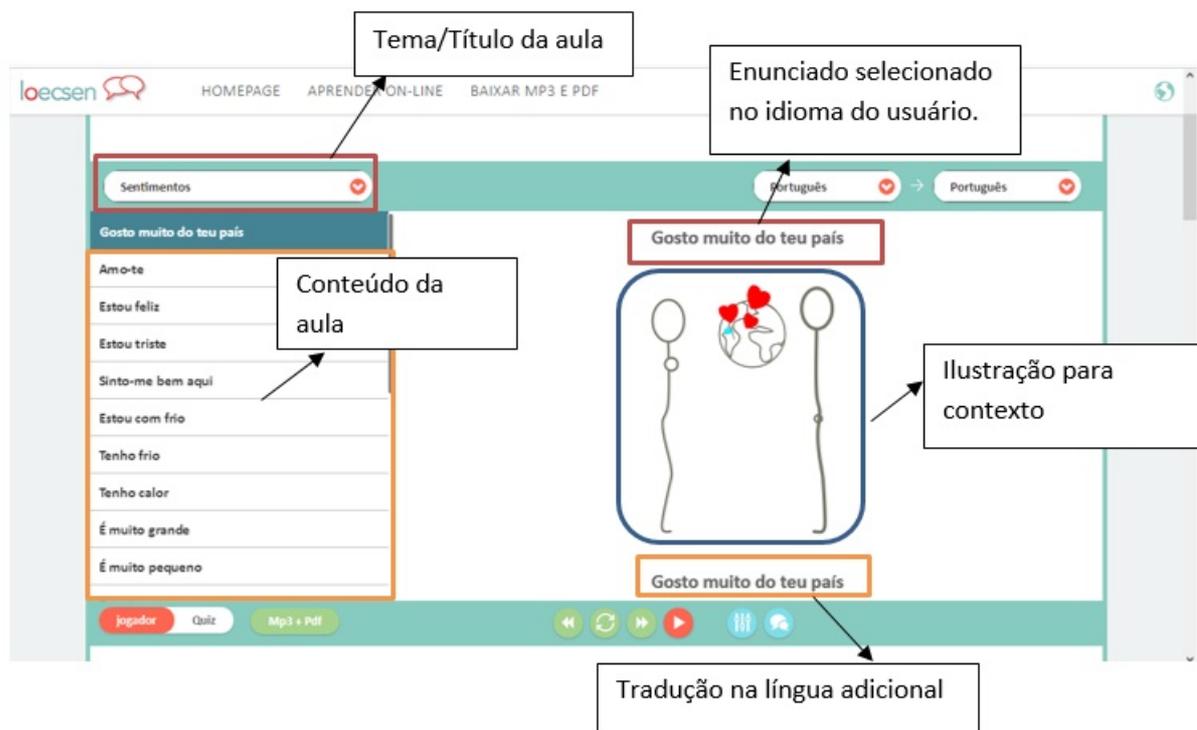
Diferentemente das aulas, o *cluster* que corresponde à modalidade imagética não altera seu contexto, permanecendo a mesma imagem estática para todas as opções de prática de leitura-pronúncia de todos os comandos de todas as aulas. Quanto ao contexto das aulas, os bonecos palitos sempre estavam em posturas diferentes e em ambientes diversos que se referiam ao tema da aula em questão. Outro ponto é o contexto ao qual nos remete à postura do boneco palito: ele aparenta estar correndo, dando a ideia de estar participando de uma maratona. O que de qualquer forma impõe inconscientemente ao usuário a ideia de dinâmica, competição individual e necessidade de concluir a tarefa.



4.8 A RESSEMIOTIZAÇÃO DE AULAS PELO LOECSEN.COM

A internet destaca-se como principal mediadora de ressemiotização de gêneros e formatos analógicos para as configurações digitais. Estamos presenciando essas transmutações de formas a todo momento no decorrer do nosso dia a dia. Vemos receitas em telas de aplicativos como *Whatsapp*, vídeos alocados no *Twitter* por meio de *links*, e a febre dos *memes* no *Facebook*, até mesmo o cotidiano sendo contado por fotos em redes sociais como *Instagram* e *Tumblr*. Todos são exemplos de que até mesmo o real de nossa vida está sofrendo as influências da ressemiotização digital.

No âmbito do ensino também está se tornando inevitável a transmutação das aulas presenciais para o ambiente virtual. No site *loecsen.com* analisamos como as aulas, típicas de um curso para iniciantes, foram transmutadas para o ambiente virtual do sítio.



O conteúdo de ensino do *website* traz características similares às de algumas apostilas de curso para iniciantes, com frases curtas e uma ilustração que contribui na construção do sentido, auxiliando em uma assimilação por interpretação aliada com a tradução. No entanto, observa-se que ao extrair um conteúdo-chave de um material impresso, como apostilas de línguas, e transferi-lo para um meio digital muda completamente a dinâmica da aula e principalmente a forma como o sentido de cada questão é construído pelo usuário.

No modelo de página impressa, a seguir, observamos essa variação multissemiótica. A dinâmica do conteúdo exposto no site é mais atrativa e de acesso mais prático, pois para o usuário alternar de uma atividade para outra no site exige maior interação com elementos digitais como mouse, tela e cliques. Quando acessamos a *webpage* (módulo de aulas) percebemos que não há a mudança de páginas, apenas uma transposição de assunto dentro da própria *webpage*, é como se notássemos apenas a mudança do conteúdo e não página, assim como costuma ocorrer em sites, cada conteúdo abre (ou dá acesso) a outra *webpage*.

Lição 1

Conhecer pessoas

Bom-dia

Boa-tarde

Boa-noite

Conteúdo da 1 lição do curso básico de português para estrangeiros, em comparação ao loecsen.com possui mais maturidade na construção do conteúdo.

O que vamos aprender?

Cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aula.

Complete o diálogo.

• Como é seu nome?

• *Meu nome é*

• O senhor é americano?

• *Não, eu sou*

• *Sim, sou.*

- Como?

• Como se escreve?

•

• Onde você mora?

(• Eu moro na França, em Paris.)

• *Eu moro.....*

• Qual a sua profissão?

• *Eu sou.....*



um 1

Fonte: página do livro didático Avenida Brasil do curso básico de português para estrangeiros. Lima ... (et al.), 2008.

No site loecsen.com não há expressões com estruturas textuais mais complexas, limitadas apenas ao máximo de sete vocábulos. Esse é o ponto que nos chamou a atenção, a restrição exacerbada das frases. Nos recordamos das primeiras lições das aulas de inglês que era limitadas a vocábulos isolados e à aquisição das primeiras frases, o que nos levou a concluir que o curso em si, não atinge nem mesmo o nível básico em sua totalidade.

O *website* é mais característico a um guia de bolso como aqueles dicionários de bolso que compramos quando vamos para um país que não conhecemos a língua e sabemos que teremos a necessidade de interagir com o básico no idioma local. Dessa forma, o dicionário (guia de conversação) de bolso é um recurso que auxilia na comunicação básica.

Opções primárias no diálogo do módulo básico do curso de português para estrangeiros.

A1 Como é seu nome?

- Bom-dia.
- Bom-dia.
- Como é seu nome?
- Meu nome é Charles.

A2 Como se escreve?

- E como o senhor se chama?
- Eu me chamo Peter Watzlawik.
- Como?
- Peter Watzlawik.
- Como se escreve o seu sobrenome?
- W-A-T-Z-L-A-W-I-K. E a senhora, como se chama?
- ...

A3 O senhor é ...?

- O senhor é americano?
- Sou sim. E a senhora? É alemã?
- Não, não sou. Sou holandesa.
- ...

Sua nacionalidade:

Eu sou

A4 Qual é a sua profissão?

- Qual é a sua profissão?
- Sou jornalista, trabalho no Jornal do Brasil.
- Onde o senhor mora?
- Moro na França, em Paris.

Nacionalidade

americano	americana
francês	francesa
alemão	alemã
canadense	canadense
coreano	coreana
chinês	chinesa

Profissão

o médico	a médica
o professor	a professora
o jornalista	a jornalista
o cozinheiro	a cozinheira
os arquitetos	as arquitetas
os psicólogos	as psicólogas
o consultor	a consultora
o camelô	a camelô
o microempresário	a microempresária

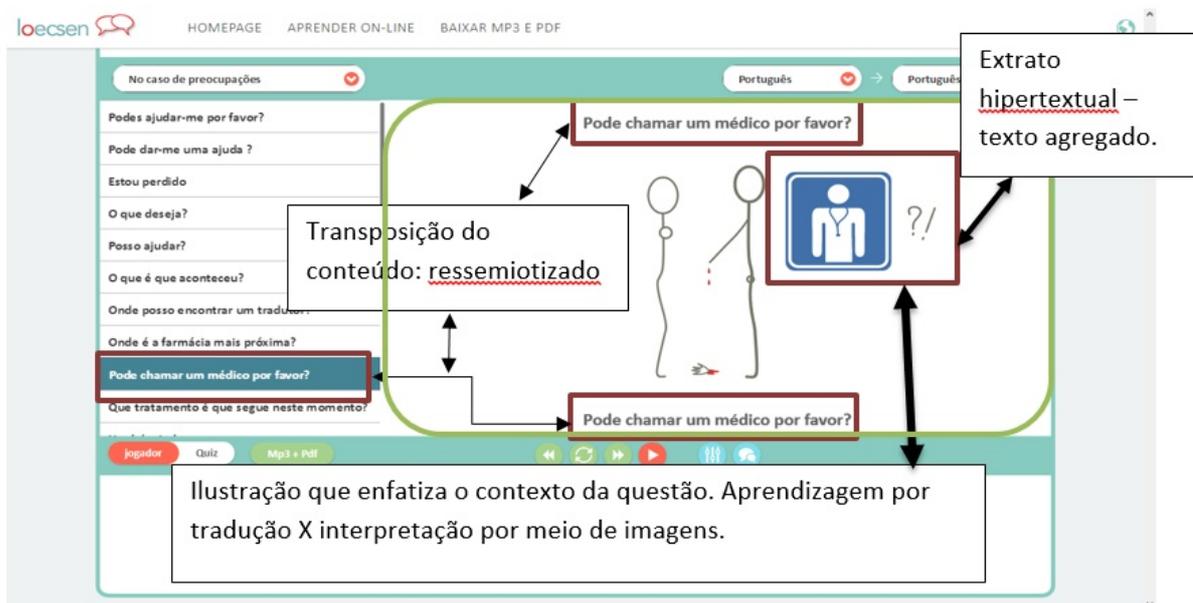
Sua profissão:

Eu sou

2 dois

Conteúdo básico de iniciação do curso de português para estrangeiros.

Fonte: página do livro didático Avenida Brasil do curso básico de português para estrangeiros. Lima ... (et al.), 2008.



No que tange às concepções de ressemiotização por *frame* verificamos que os produtores do site exploraram bastante o enquadramento para destacar e até mesmo desenvolver diferentes dinâmicas textuais. Mostramos um exemplo no *corpus* acima, o enunciado/conteúdo da aula: “Pode chamar um médico por favor?”, apresenta-se com traços ressemiotizados, na cascata de opções de frases a opção destacada encontra-se enquadrada por uma faixa em azul-marinho fosco e com a legenda em branco, o que cria a noção de *frame*.

Quando esta mesma frase está realocada no centro do extrato com a ilustração, adquire outra dinâmica de enquadramento, logo, passa a aparentar estar solta dentro do fundo branco do texto, porém este passa a ser a sua nova moldura, consequentemente essa frase sofre uma alteração de dinâmica expressiva quando traduzida para outro idioma. Na versão superior o natural dela é vir expressa na língua materna ou segunda do usuário, enquanto a da versão abaixo apresenta-se no idioma adicional, no caso, o português. A construção de sentido já em si apresenta grande relevância de prática para prática.

Observamos, novamente, a contribuição da ilustração para a construção de sentido de cada frase do curso apesar de se manterem elementos fixos em todas as ilustrações: os bonecos palitos. A compreensão de sentido é associada a símbolos externos que remetem ao contexto chave do enunciado. Podemos observar que no exemplo anterior o hipertexto auxilia

o usuário a pedir ajuda para receber atendimento médico, a dinâmica dos bonecos palitos se alterna para construir o contexto referente: em cada *frame* os bonecos trazem algum comportamento que dá dicas do que se trata a frase, no caso do *corpus* acima o boneco (masculino) está com a mão decepada, o que cria a ideia de machucado e de gravidade do ferimento, logo ao lado é incluído um símbolo não fixo apropriado para a situação, a imagem de um médico, inserido em uma moldura azul, similar às plaquinhas de sinalização hospitalar.

O site loecsen.com torna dessa forma as relações mais duradouras entre usuário e conteúdo, disponibilizando os mesmos conteúdos com acessibilidade facilitada, uma vez que o usuário tem a opção de acessar o mesmo material por meio de aparelhos móveis com acesso à internet ou fazer download do material em MP3 (áudio) e em PDF (material digitalizado) e estudá-lo de onde estiver. Dessa forma concluímos que a ressemiotização o site loecsen.com não apenas retifica significado, mas transfere esquemas para diferentes esferas da vida social (Iedema, 2003, p. 43), até mesmo gerando um jeito novo de interação.

4.9 CONCLUSÕES INICIAIS DO LOECSEN.COM

Adiantamos que não daremos (e nem teríamos como) como concluída a análise explorada, porque os recursos multissemióticos do site revelam-se em um número mais extenso do que fora aqui analisado. Podemos concluir que conseguimos, dentro do permitido, definir uma linearidade multimodal do perfil do site consoante a seus aspectos semióticos e linguísticos, explorando a maioria de suas modalidades modais que em conformidade com a Teoria da Multimodalidade possam ser agregadas ao ensino de língua adicional.

Assim, retomamos as questões de pesquisa para respondê-las de acordo com a análise dos dados explanados anteriormente.

1. O que muda de uma página impressa para uma *webpage*?

Analisando o site loecsen.com observamos que o ensino de português é similar ao ensino analógico, apenas transposto para o digital. Aproveitou-se a dinâmica da *webpage* que traz características de acesso remoto mais prático, ou seja, como apontamos quando fizemos uma comparação de páginas impressas de apostilas de ensino de português para estrangeiros, comprovamos que assim como ocorre em livros didáticos de língua portuguesa, ainda que o site se apoie na *webpage* para facilitar o acesso público ao conteúdo, ele é um site, em termos de interação de meios semióticos e modais, semianalógico.

Porém não estamos aqui alegando que o site não cumpra todos os requisitos digitais de uma *webpage*, porque todos os conteúdos do site são interligados por links e tem uma navegação mais ágil e prática quanto ao acesso de páginas, e cada comando leva a outra página ou conjunto de páginas *web*. Nas *webpages* do site encontramos páginas estáticas, como a parte introdutória do (uma extensão da homepage) e dinâmicas (como as páginas dos cursos, e *webpages* compostas de *quizzes* e vídeos).

2. Quais recursos semióticos são empregados?

Dentro das perspectivas semióticas o site responde às expectativas em meio termo, faz uso de imagens (ainda que isoladas e infantilóides). O jogo publicitário das cores foi de certo modo um achado. O nome apesar de parecer um neologismo, também demonstra uma sacada marqueteira. O site buscou o texto multimodal, e apenas quando guiados para os vídeos é que nos deparamos com a multimodalidade mais amadurecida, a dinâmica do áudio, da legenda, do contexto da língua (infelizmente que compreende exclusivamente a língua

inglesa) e da história construída e de imagens reais. No que diz respeito ao ensino de português, temos apenas no site o contexto multimodal: imagem + texto + áudio. Ainda que comprovada a qualidade multimodal do site, concluímos que não há uma interação entre os elementos modais que venha a constituir (ou auxiliar) uma produção de sentido quanto ao ensino de português como língua adicional.

3. Qual o potencial significativo do *website* loecsen.com no ensino de PLA?

Ao aplicarmos as técnicas de transcrições multimodais observamos como se organizam os sintagmas no site loecsen.com e que eles correspondem basicamente aos princípios de interação multimodal quando em conjunto semântico. Segundo Ferraz (2015, p. 106) isso não significa que todas as modalidades multimodais devam ser levadas a primeiro plano, mas com distribuição conforme os princípios da composição espacial do significado de modo a considerar as informações mais relevantes ao usuário.

O loecsen.com com a pretensão de manter a atenção do usuário utiliza certo planejamento semiótico social para alcançar o maior número possível de usuários por meio do padrão de seus serviços (FERRAZ, 2015, p. 106). “Precisamos salientar que diferentes modalidades semióticas fazem caminhos diferentes de acordo com os diferentes meios de expressão que usam (Baldrý & Thibault, 2006)”, o trajeto de estudo do usuário no loecsen.com permite que a aprendizagem ocorra não apenas por um único caminho de leitura, mas esteja associada com os elementos áudio e vídeos e por dinâmizações com *quizzes*.

A interação com outros usuários é restrita, diferente de como ocorre em demais sites de ensino de língua. A ausente característica de rede social (quanto à interação) elimina o *scaffolding* de assimilar conhecimento por meio do compartilhamento de opiniões. O site loecsen.com revela os princípios de uma transformação no ensino de línguas, tanto quanto a difusão de tecnologias analógicas ressemiotizadas com as novas tecnologias digitais aliadas à mudança de comportamento daqueles que procuram aprender novo idioma de forma mais independente e buscando nova dinâmica de estudo.

A análise discursiva do site tem por foco favorecer a sistematização do plano de estudo por meio do conjunto multissemiótico das *webpages* e, conforme as potencialidades apresentadas pelo *website*, o usuário encontra no site elementos demasiadamente básicos e limitados para complementar seus estudos.

Fechamos essa pesquisa ilustrando as limitações com as quais nos deparamos ao longo da análise. Em primeiro ponto a maior limitação foi a questão do tempo, muito restrito. Devido à mudança de direção que a pesquisa tomou tivemos apenas poucos meses para realizá-la, motivo pelo qual informamos que ela ainda não se encontra no nível de qualidade de análise que desejávamos quando começamos, restando-nos realizar o que nos foi possível dentro do tempo restante.

Segundo ponto de limitação: a atualização com a nova linha de pesquisa. Tivemos a maravilhosa oportunidade de aprender algo novo e ainda transmiti-lo ao público leitor, no entanto pelo fato de não termos a maturidade necessária do conteúdo dedicamos mais tempo do que desejado assimilando o novo aprendizado, das limitações foi a mais dolorosa e por isso mesmo a mais compensatória, como professores que se ocupam em transmitir novas práticas para o ensino e aprendizagem de línguas mediado por websites, nos deslumbramos com a ideia de mergulhar no mundo da Teoria da Multimodalidade de forma mais profunda.

Mas a terceira e última e mais expressiva limitação, deu-se pelo próprio site: ele em si é a própria limitação. Ele não foi capaz de satisfazer as expectativas que tínhamos para um website dirigido para o ensino de português. Confessamos que quando o selecionamos tínhamos uma expectativa: encontrar um potencial para democratizar o acesso à língua portuguesa no ciberespaço, porém, sofremos com a mesma frustração que qualquer aluno estrangeiro sofreria a tentar usar o site para o fim de aprender o português: ele é limitado demais para um desenvolvimento substancial da língua. Essa limitação foi conflituosa, nos levou a pesquisar outras opções, que se revelaram escassas. É por isso que, no fim, uma das contribuições da pesquisa é de incentivar o desenvolvimento de websites que de fato apresentem todo o potencial que um aluno espera encontrar para se desenvolver o mais plenamente possível na língua.

Não é nossa ideia substituímos os professores, mas é nossa intenção democratizar a língua portuguesa. Nossa língua é nossa riqueza, nossa herança de um contexto histórico de

lutas e superação, é por ela que nosso povo expressa a própria beleza, a própria força, a própria identidade. Não somos adeptos de uma língua patenteada ou de acesso a apenas para uma determinada camada de falantes. Queremos ser ouvidos e compreendidos. Queremos transmitir o poder dessa língua ou reconhecê-la por onde formos. A queremos acolhedora como o povo dela o é.

(IN) CONCLUSÕES

Finalizar a análise a respeito do site loecsen.com não é presumível no momento, com as constantes atualizações que as tecnologias digitais sofrem diariamente acreditamos que o site poderá apresentar evoluções futuras que venham angariar mais dados para estudo. Em nossa análise não conseguimos realizar cem por cento dos elementos da análise dos recursos dispostos no site, e confiamos que ele possa vir a contribuir de forma cada vez mais significativa para o ensino de línguas futuramente.

Nossa pesquisa em si sofreu mudanças tão significativas quanto o próprio site, mas algo constante nela é a defesa da seguinte dissertação:

O ensino de Português como Língua Adicional na WEB: uma análise multimodal

Diante da questão central de nossa pesquisa inferimos a seguinte assertiva:

O site apresenta grandes limitações que dificultam uma aprendizagem genuína da língua portuguesa como adicional tanto por composição discursiva quanto pelo seu conjunto de elementos multissemióticos.

O site loecsen.com tem sua própria expressividade digital, mas em relação ao conteúdo discursivo revelou-se demasiadamente sem interação semiótica, com foco exclusivamente no treino da pronúncia da língua. O uso exacerbado de frases curtas denomina uma forma de estudo muito apoiada na tradução ritmada e linear e sem habilidades discursivas essenciais para o desenvolvimento da fluência no idioma.

Hotel

Português → Português

Qual é o preço de uma noite?

Eu gostaria de ver o quarto antes por favor!

Sim claro!

Obrigado, o quarto é ótimo

Está bem, eu posso reservar para esta noite?

É um pouco caro para mim, obrigado

É um pouco caro para mim, obrigada

Pode encarregar-se das minhas bagagens, por favor?

Onde fica o meu quarto, por favor?

É no primeiro andar

Tem elevador?

jogador Quiz Mp3 + Pdf

Pode encarregar-se das minhas bagagens, por favor?

Pode encarregar-se das minhas bagagens, por favor?

Exemplo de leitura limitada a apenas às expressões dispostas na página.

Os marcadores de tempos

Português → Português

Quando é que chegaste?

Hoje

Ontem

Há dois dias

Ficas quanto tempo?

Regresso amanhã

Regresso depois de amanhã

Segunda-feira

Terça-feira

Quarta-feira

Regresso depois de amanhã

Regresso depois de amanhã

Expressões que estão desvinculadas de contexto discursivo, cultural e que o sentido não é o ponto de maior valor.

O site, que se aparenta mais com um guia de bolso do que com um curso estruturado, deixa claro que se formata em um curso básico de línguas. Porém, observamos que nem mesmo as características de um curso básico foram encontradas integralmente, pois compreende, simplesmente, a uma etapa do módulo iniciante no qual se aprendem os princípios de uma língua. Essa estrutura modular tão desprovida de um conteúdo mais fundamentado revela que faz uso do que muitos dos profissionais da língua mais criticam: a língua incrustada, pasmada, imóvel. Esse conteúdo limitado e demasiadamente precário desperta no usuário do site uma satisfação inerme, frustrante.

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua [...] é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”, aprender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 2001, p. 107)

Um ponto pertinente quanto ao ensino não presencial por meio do site loecsen.com é o isolamento do usuário enquanto aprendiz não presencial, pois ele não favorece a interação social da língua, em outras palavras: sites mais contemporâneos e preocupados com o aprimoramento conversacional da língua já disponibilizam ferramentas de interação síncrona, como extensões de redes sociais ou aplicativos próprios de interação virtual em tempo real, o que não permite a assimilação por interpretação linguística. O ensino não presencial ainda desperta inquietação em professores pelo fato de exigir do aluno o desenvolvimento de um ritmo próprio de aprendizagem, disposição nem sempre alcançada por ele.

Para darmos o fechamento da investigação reavemos as três perguntas de pesquisa que nortearam nossas análises e seus respectivos resultados.

1. O que muda de uma página impressa para uma *webpage* em termos de língua?

Buscamos, antes de mais nada, esclarecer se o virtual é ou não uma espécie de realidade. E apresentamos os estudos de Lévy (1999) que fundamentam com propriedade que a virtualidade é uma espécie de realidade onde acontece a interação entre sujeitos e que se formam e desformam contextos sociais e culturais. A discussão sobre a diferença entre página impressa e *webpage* reafirma essa necessidade de qualificar o virtual em uma outra face da realidade cotidiana, pois a interação ocorre de forma tão síncrona quanto assíncrona como é no ambiente real. A grande distinção observada na análise se dá pelo fato de que na *webpage* a interação ocorre pelo conjunto de semioses e o desenvolvimento discursivo é de uma atratividade diferenciada da página impressa. A *webpage* provoca mais os sentidos do leitor pelo seu design expressivo e atual, o que estimula uma alteração no jeito de ler das pessoas. A *webpage* ainda desperta no leitor uma espécie de afetividade, elemento que está sendo responsável pelo ingresso de mais e mais pessoas (que não são “filhos da era digital”, mas que a viram nascer e hoje buscam acompanhar suas evoluções) no uso dos *websites*, e consequentemente, das *webpages*.

2. Quais recursos semióticos são empregados em *websites* de ensino de PLA?

A comunicação quando passou a ser privilegiada pela tecnologia digital sofreu uma evolução expressiva. Nos atrevemos até dizer que quando analisada como atuante em meios virtuais a comunicação despertou um lado híbrido. Justificamos nossa colocação por nos depararmos com a construção discursiva cada vez mais dependente de conjunto de semioses na produção de sentido. Lembremos de três décadas atrás: cada semiose ocorria em tempo e formas particulares, ou se falava com alguém pessoalmente (semiose oral), ou se escrevia uma carta ou bilhete, jornal etc. para se comunicar à distância ou atingir um grande público

(semiose escrita) ou se lia um texto ou imagem para receber ou entender a mensagem (semiose visual). Atualmente, com o surgimento das *webpages* observamos que em um único contexto de interação discursiva já é possível encontrar esse conjunto de semioses unidas para a construção do mesmo sentido como, por exemplo, em vídeos. Neles podemos ter as três semioses citadas no mesmo hipertexto: som, imagem e escrita complementando umas às outras para transmitir a mesma mensagem.



Vídeo-aula do
curso loecsen.com

No exemplo acima, extraído do site loecsen.com, observamos bem a complementação das semioses aplicadas ao website. Na vídeo-aula do curso constatamos que as três semioses (oral, escrita e visual) estão agindo em conjunto para facilitar na produção e interpretação de sentido. A aprendizagem é contemplada por todas as semioses: o usuário do site pode ouvir as falas dos personagens, ler por escrito as legendas das falas para uma melhor compreensão da

escrita e assimilação da pronúncia ao mesmo tempo que acompanha a interação gravada (visual) do contexto da interação do discurso.

Os sites estão buscando constantemente explorar o máximo possível as semioses da realidade analógica. Se nos atentarmos até o sentido do tato está agora a serviço da tecnologia, com a função *touchscreen* dos *smartphones*, *tablets*, *notebooks*. O site *loecsen.com*, como multimodal que é, faz uso das três semioses: oral, escrita e visual na sua tentativa de construção de sentido, as utilizando em conjunto ou isoladamente.

3. Qual o potencial de um *website* no ensino de PLA?

Os processos de transcrições e de análise fomentaram-se como relevantes à expiação de criação de sites aplicáveis ao ensino-aprendizagem de português como língua adicional e a seleção e aplicação de novas práticas multimodais. Os resultados da análise apontaram algumas considerações positivas, não em relação ao potencial do site como andaime no ensino de português como língua adicional, pois este não foi satisfatório, mas por ainda se perceber carência no ensino de línguas mediadas virtualmente.

Quanto aos resultados concretos da análise (e que nos fez querer prosseguir nessa linha de pesquisa em trabalhos futuros) é significativo o potencial que essa modalidade mais livre de estudo apresenta. O aprendiz é estimulado por forte motivação, ou seja, parte do interesse individual do aluno é explorar o EnP como transição paralela do ensino de línguas presencial para o EnP e até mesmo como única base de estudo: conhecemos casos reais de pessoas que desenvolveram sozinhas determinados níveis de competência linguística de uma determinada língua apenas estudando pela internet a ponto de se habilitarem professores de línguas. Isso somente é possível porque o conteúdo torna-se acessível a qualquer hora e lugar, refletindo flexibilidade na aprendizagem e autonomia na organização da rotina de estudos.

Diante dos resultados positivos da análise quanto ao EnP fomos estimulados à necessidade de se afiançar valor empírico a esses meios multimodais dadas as características da sociedade atual, nascida e preparada cada vez mais para a era digital.

A análise do *website* *loecsen.com*, com base no ensino de línguas mediado pela internet, não foi efetivamente reconhecida com o valor de andaime para auxiliar as pessoas a

otimizarem seus estudos da língua portuguesa. No entanto, reconhecemos a relevância das contribuições da análise do site que agrega aos estudos multimodais a promoção da proeminência do ensino do português como uma língua adicional por meio da internet e incentiva o desenvolvimento de *websites* voltados para o ensino de português promovendo, por fim, o ensino não presencial da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. (2001).. **Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Almeida, F. J. (coord). Projeto Nave. Educação a distância. Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: s.n

ARAÚJO, J. e LEFFA, V. e orgs. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos que aprender?-. Ed. 1ª. Parábola Editorial, 2016.**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. M.(Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and texts analysis: a multimídia toolkit and coursebook with associated on-line course**. Library of Congress Cataloging –in-Publication Data. ISBN 1-904768-06-7 – ISBN 1-904768-07-5 (pb.) 1ª published 2006.

BARTON, David.; LEE, Carmen. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. Trad.: Milton Camargo Mota. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, M. **Classical Content Analysis: A Review** in M. Bauer and G. Gaskell (eds), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound-A Handbook*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. pp 131-150.

BAUER, M.W. & AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: Bauer, M.W. & Gaskel, G. (eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRUNER, Jerome. **Scaffolding** - *ELT Journal*. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/48/1/101/2724101/Key-concepts-in-ELTScaffolding?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

BUZATO, M. E. K. **Três concepções teóricas de rede e suas implicações particulares para o estudo de redes sociais online**. 29º Encontro Nacional da ANPOLL. 2014.

CARVALHO, Virgínia D. de.; BORGES, Livia de O.; RÊGO, Denise P. **Interacionismo Simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social**.

PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2010, 30 (1), 146-161. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a11.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2016.

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

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DENZIN, N.K. *The Research Act* (3rd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1989b.

Dicionário Aurélio, disponível em <<http://dicionarioaurelio.com/rede>>. Acesso em: 22 de julho de 2017

FERRAZ, J. A. **Discurso, identidade e gênero**/ Josênia Antunes Vieira, André Lúcio Bento, organizadores. Brasília: Editora Movimento, 2015. 448 p. Capítulo 4, p. 363-449.

_____. J. A. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua**: novas perspectivas discursivas críticas. (Tese de Doutorado). Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/2011_JanainaDeAquinoFerraz>. Acesso em: 05 de abril de 2016.

FERREIRA, A. D'Orange.; MELLO, G. C. V. **Análise de textos multimodais da WEB e o ISD**. DELTA, 32.1, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00001.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

FONSECA, Raisa Rodrigues da. **Multiletramentos nas redes sociais: o papel dos emoticons no processo de significação**. 2016. XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH – Humanidades, Estado e desafios didático-científicos. Londrina.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Fernanda M. P. **A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

Gannon-Leary, Pat. **The ethics of electronic mail**. In: VÁRIOS AUTORES. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 92.

GARFINKEL, HAROLD. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-. Hall, Inc.,1967. XVI, 288 pp.

GLASER, B. G. STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine. 1967.

GRICE, H.P. **Logic and conversation**. In: DASCAL, Marcelo. (org.) *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: Edição do autor, 1982. V. IV.

GRINTER, R. E.; PALEN, L. **Instant Messaging in Teen Life**. in Proc. ACM Conf. Computer-Supported Cooperative Work CSCW'02, 2002.

GUIMARÃES, E. **Enunciação e política de línguas no Brasil**. Letras, Santa Maria, RS, n. 27, p. 47-53, dez. 2003.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural na vida pública**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1984.

HEATH, S.B. **Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions** in Tannen, D. (org.) Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. Noewood: Ablex, 1982.

HEATH (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986a. p. 15-26. 352 p.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

IEDEMA, Rick. **Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice**. Visual Communication, 2003. DOI: 10.1177/1470357203002001751. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/content/2/1/29>>. Acesso: 30 de março de 2017.

JEON, Y. **The application of grounded theory and symbolic interactionism**. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 2004.

KEBRART-OROCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

_____. G. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. London: Routledge, 1997

KRESS, G.; LEITE-GARCÍA, R.; LEEUWEN, T. **Semiótica Discursiva**. In: El Discurso como Estructura y Proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. (vol.1). Barcelona, Gedisa editorial, 2000.

LAKOFF, Robin T. **The logic of politeness: minding your p's and q's**. Papers from the 9^o Regional Meeting, Chicago Linguistics Society, 1973.

LANGACKER, Ronald W. **Grammar and conceptualization**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999. ISBN 3-11-016603-8.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo. 34. Ed. 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Barcelona: Paidós, 1982.

MEHAN, H. **Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation** in S. Chaiklin and J. Lave (eds) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* Cambridge MA: Cambridge University Press. 1993.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2005.

MURPHY, E. DINGWALL, R. **The Ethics of Ethnography**, in P. Arkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, L. Lofland (eds), *Handbook of Ethnography*: SAGE. 2001.

O que é Web? Conceito de página web: O que é, Definição e Significado. Disponível em: <<http://conceito.de/pagina-web#ixzz4dUn1XN57>>. Acesso em: 06 de abril de 2017.

OTHERO, G. A. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo: uma visão linguística de nosso idioma na era digital**. Novo Hamburgo: Edição do autor, 2002.

PINHEIRO, L. L. S. **Multimodalidade e gênero discursivo no ensino de espanhol: análise de texto em livro didático**. ICCAL – International Congress of Critical Applied Linguistics. P. 1322-1340. Brasília – DF, 2015.

RHEINGOLD, H. **The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier**. Reading, MA: Addison-Wesley. 1993.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix. 2012.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G (Orgs). **Linguística da internet**. Vários Autores. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Antônio Carlos da Silva. **As teorias do signo e as significações linguísticas**. Disponível em: <www.partes.com.br/ed39/teoriasignosreflexaoed39.htm>. Acesso em: 23 de abril de 2016.

SOUTO, Mauren Vanessa L. e orgs. **Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional.** Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/070.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

SPINASSÉ, K.P. **Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia. Vol. 1. ISSN 1980-7589.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation.** New York: Rinehard and Winston. 1980.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática 1º e 2º graus.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, I. L. **Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares.** In: ARAÚJO, J.C. (Org.) Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. Lucerna: Rio de Janeiro, 2007.

WALTHERBENSE, Elisabeth. **A teoria geral dos signos.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

ANEXOS