

## NARRATIVAS VISUAIS ( a ser apresentado no SIGET 2009)

AUTORIA: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Doutora em Linguística e Filologia, Professora titular da Faculdade de Letras da UFMG, pesquisadora do CNPq e da FAPEMIG; vlmop@veramenezes.com)

*The world told is different form the world shown.*  
Gunther Kress (2003, p.1)

**RESUMO:** Este texto apresenta um estudo sobre narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa, com foco principal nas representações visuais, tendo como suporte teórico a semiótica visual (KRESS e van LEEUWEN, 1996), a teoria multimodal da comunicação (KRESS e van LEEUWEN, 2001), a teoria da avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) e a teoria das mesclagens conceituais (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Foram selecionados excertos de um corpus de 20 narrativas produzidas por alunos do curso de Letras da UFMG, em 2005) com o objetivo de demonstrar que (1) as narrativas visuais expressam metafunções ideacionais, interpessoais e textuais, (2) as narrativas visuais metaforizavam as experiências vividas visualmente (3) as imagens e sons funcionam como *input* para a integração conceitual Este texto demonstra que as narrativas visuais associadas às narrativas textuais revelam importantes aspectos da cognição humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativa; multimodalidade; integração conceitual; metáfora; metonímia

**ABSTRACT:** This text presents a study on multimedia English language learning narratives focusing on visual representations and having as theoretical support the Visual Semiotics (KRESS and van LEEUWEN, 1996), the Multimodal Communication theory (KRESS and van LEEUWEN, 2001), the Appraisal theory (MARTIN and WHITE, 2005) and the theory of Conceptual Blending (FAUCONNIER and TURNER, 2002). The corpus, from which excerpts were selected, comprises 18 narratives written by Letters undergraduate students at UFMG in 2005. This study aims at demonstrate that (1) visual narratives convey ideational, interpersonal and textual metafunctions; (2) experiences are represented by means of visual metaphors; (3) images and sounds work as input to conceptual blendings. This text demonstrates that visual and textual narratives together reveal important aspects of human cognition.

**KEYWORDS:** narrative, multimodality; conceptual blending, metaphor, metonymy

### 1. Introdução

Com o advento das tecnologias computadorizadas, novas formas de produção de texto emergem nas práticas sociais da linguagem, dentre elas, destaco as narrativas multimodais e multimídia. Kress e van Leeuwen (2001, p.20) definem multimodalidade como “o uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com o modo particular como esses modos são combinados”. Para esses autores os modos podem dizer a mesma coisa de forma diferente, podem ter um papel complementar ou terem uma

ordenação hierárquica. Eles distinguem multimodalidade de multimedialidade e explicam que o rádio, por exemplo, é monomidiático, pois só pode ser ouvido, mas é multimodal porque pode transmitir fala, música e outros sons. Já a interação face a face é multimodal (fala, gesto) e multimídia, pois se dirige à visão, à audição, ao tato, ao olfato e até mesmo ao paladar. Optei por chamar as narrativas de meu corpus de multimídia, pois elas incluem texto, imagem e som, dirigindo-se tanto aos olhos quanto aos ouvidos. As narrativas vêm sendo coletadas em disciplinas on-line do curso de graduação em Letras da UFMG, desde 2005 e, no momento, contamos com um corpus de 57 narrativas de alunos de graduação.

Para este estudo, optei por utilizar 20 narrativas que foram produzidas em 2005, tendo em vista que esses alunos não dispunham de modelos e foram os primeiros produtores desse gênero. Os narradores foram orientados a usar texto, imagem, *hiperlinks*, vídeo ou som para narrar como foi sua história de aprendizagem de inglês. Apesar de nenhuma instrução ter sido dada quanto à estrutura narrativa ou quanto ao conteúdo do texto, podemos perceber alguns padrões de forma e de conteúdo. A maioria das narrativas inclui um fundo colorido, fontes em formatos, tamanhos e cores diversas, imagens, e *hiperlinks* para arquivos sonoros. A figura 1 mostra o trecho inicial de uma narrativa que inclui todos esses elementos. O texto é inscrito sobre um fundo bege imitando a textura do linho.

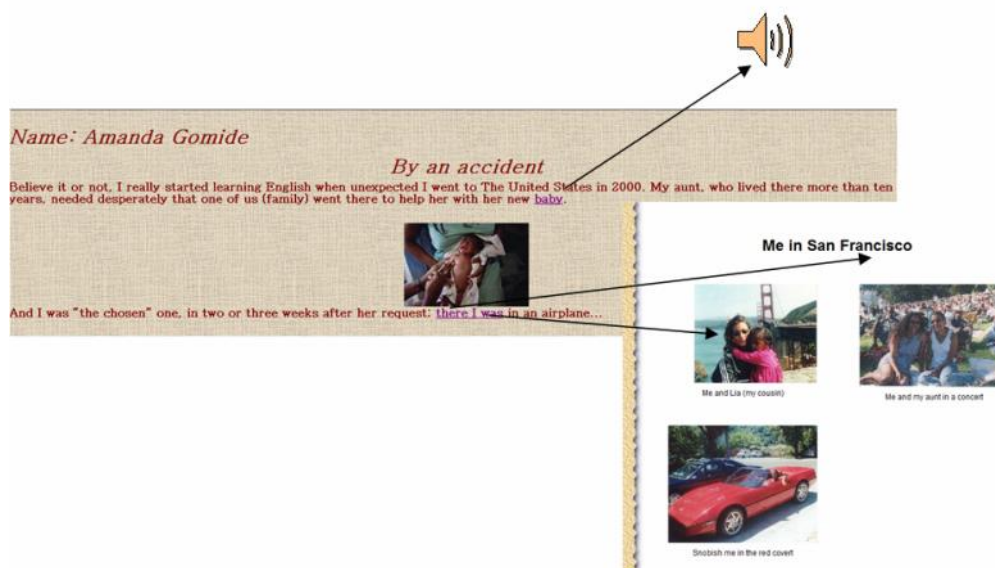


Figura 1. Exemplo de uma narrativa multimídia

A autora revela, logo no início de sua história, que o inglês entrou na sua vida por acidente quando a mesma foi ajudar a tia a cuidar de seu bebê nos Estados Unidos. O

*hiperlink* na palavra *baby* aciona o som de choro de uma criança, representação metonímica de um bebê, e o *hiperlink* em “*there I was*” leva o leitor a uma página com fotos da narradora em São Francisco, nos Estados Unidos. Assim tanto “*I/eu*” quanto “*therellá*” encontram referentes catafóricos em outro texto, o fotográfico, por remissão o hipertextual. *There* remete, também, a Estados Unidos na primeira linha, por anáfora, e, cataforicamente, a São Francisco que por sua vez é, metonimicamente, uma referência aos Estados Unidos.

As narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa se caracterizam por ter um ator ou narrador que, opcionalmente, se representa de forma icônica e que oferece ao leitor relatos de suas experiências de aprendizagem na escola e fora dela. As narrativas, geralmente, seguem uma sequência cronológica, descrevendo a relação dos narradores com a língua inglesa desde a infância até a universidade e são narradas na primeira pessoa <sup>1</sup>.

Quando o narrador usa sua representação icônica, ele, geralmente, estabelece um contato com o leitor, no início da narrativa, através do olhar de onde parte um vetor imaginário em direção ao leitor, como é o caso das figuras 2 e 3. Encontramos no corpus um único exemplo onde a foto do narrador foi inserida ao final do texto na figura 4.



Figura 2. Narradora em close



Figura 3. Narrador em close

*So, bye for the moment...*



Figura 4 narrador inserido ao final da narrativa

<sup>1</sup> Um único caso de terceira pessoa foi encontrado no título de uma narrativa (*Ana's English learning Narrative*), mas o texto foi escrito na primeira pessoa.

Os textos apresentam fechamentos em forma de reflexões sobre o processo de aprendizagem, letras de música, planos para o futuro, despedidas. Alguns fechamentos são marcados pela expressão “*The End*” e há casos de sinalização de que a história não termina naquele texto (ex. “to be continued”).

As narrativas contam histórias de fracassos e sucessos dentro e fora da escola, descrevem situações marcantes na escola, a contribuição da família e de amigos, e experiências com a língua inglesa mediada por viagens, livros, revistas, bandas de rock, literatura e cinema.

As fotografias, desenhos, *gifs*, inclusive animados, inseridos ao longo do texto, se constituem em pequenas narrativas (cenas escolares, familiares, viagens, experiências culturais) ou evocam fontes de *input* e emoções.

Na próxima seção, apresentaremos um breve estudo de alguns exemplos dessas narrativas visuais.

## **2. A comunicação visual e a integração conceitual**

Kress e van Leeuwen (2006), inspirados no trabalho de Halliday, entendem que a comunicação visual, assim como a fala e a escrita, se expressa através de metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção **ideacional** representa a forma como aspectos do mundo são experienciados pelos humanos; a **interpessoal** representa as relações sociais; e a metafunção **textual** está associada aos arranjos composicionais necessários para a produção de um texto internamente coerente e relevante no contexto em que se insere. Podemos exemplificar essas funções recorrendo a uma das imagens de nosso corpus, retirada da narrativa 15<sup>2</sup>.

---


<sup>2</sup> Fonte: <http://www.veramenezes.com/multi15.htm>




Figura 5. Cena na Biblioteca

A imagem na figura 5 está integrada a um conjunto de outras cenas visuais e textuais como podemos ver na figura 6. Ela representa uma experiência no mundo escolar bem conhecida dos leitores, o uso de uma biblioteca, focando em um de seus aspectos que é o empréstimo de livros e a interação com uma funcionária responsável por essa tarefa. O texto tem uma coerência interna, pois todos os elementos estão organizados de forma a reproduzir uma transação própria do contexto que representa e é também coerente com seu contexto, especialmente o texto escrito que descreve o esforço do narrador para aprender sozinho.


children45.wav  
Double Click here to listen to the sound effect




One day, I asked a friend if she would like to study with me, in order that we both could refine our English. Then she answered: "No, thank you, I know less than I do. It's no use." I got so embarrassed that I could hardly find an answer to this. Then I said: Ok, thank you anyway.



Nevertheless, I decided to face the challenge and began studying like a crazy to catch up on opportunity to begin their studies in private schools since their early childhood. I used my rights myself in the CENEX English course. At the same time, I used the Internet, films, songs, books, way to improve my English skills. Surprisingly, I was able to go on taking my graduation course who had studied in private English schools - had given it up long before.



Later, I was selected to work as a trainee at MAJ English, which helped me scholarship to take a course in advanced English and this also helped me a lot.




academic improvement plan  
Balanced Literacy  
achievement  
cumulative folder  
assessment tools  
rubric  
reading level  
EPSS  
accountability  
standards  
needs assessment  
instructional coach

More recently, I was selected to be the great trophy for my effort to learn lots of things to learn, but I can't do it.

Nowadays, I still keep my love for Music, reading and Internet to create "official language". These things help my speaking skills. I also have to mention

since the demand for this ability is very hard in the university. This necessity compelled me to learn, no matter I liked it or not.



Now I'm almost graduating in Licenciatura and I can hardly believe I did it all. I thank God that he's given me such an "obstinate" character, so that I was able to

Figura 6. Integração de cenas

Essa integração de cenas nos remete à teoria da integração conceitual de Fauconnier e Turner (2002) que advoga que “a projeção de espaços é um componente importante da construção imaginativa de uma rede” (p. 105). Eles entendem como espaços mentais “os elementos e relações que são ativadas simultaneamente como uma única unidade integrada” (p.104). Assim, em um processo de recursividade, além da integração de várias cenas narrativas na narração principal, cada uma dessas cenas evoca e integra inúmeros espaços mentais, formando uma rede de significados.

Paiva e Nascimento (no prelo) explicam que para Fauconnier e Turner,

a integração de espaços mentais está subjacente à origem da linguagem e que constitui a base do pensamento e da agência humana, refletindo-se não apenas na linguagem cotidiana, mas também na arte, na religião e na ciência. Essa integração se dá em forma de redes que podem receber diversos tipos de *input* e até mesmo múltiplas integrações de espaços.

Tentemos ilustrar a teoria da integração conceitual, recorrendo à figura 5. Segundo Fauconnier e Turner (2002, p.104), a organização de um espaço mental se faz através de enquadres conceituais. Os autores exemplificam o conceito com o enquadre da luta de *boxe*. Inspirando-me na exemplificação dos autores, apresentarei argumentação semelhante, porém utilizando a cena representada na figura 5. Essa imagem aciona nosso **esquema** (enquadre) de uma biblioteca e das ações que lá acontecem. Esse esquema inclui um espaço físico com estantes cheias de livros, arquivos impressos ou digitais sobre o acervo, placas com indicações de localização das obras, usuários cadastrados, documento de registro de usuário, bibliotecárias e atendentes, e normas de empréstimo. O enquadre envolve **escalas**: o tamanho da biblioteca, a quantidade de livros, quantos livros o usuário pode pegar emprestado, quantos funcionários trabalham na biblioteca. Envolve também uma **força-dinâmica**: o usuário seleciona livros na biblioteca, leva ao balcão de empréstimo, entrega a carteira, assina o cartão de empréstimo (ou digita uma senha), passa por um balcão de conferência antes da saída, etc. Existem **esquemas-imagéticos**: as estantes formam corredores, os funcionários ficam atrás de um balcão. Existe uma forte relação de reciprocidade entre escalas, força-dinâmica e esquemas imagéticos que podem organizar os espaços mentais em termos de esquemas mais genéricos como ‘leitura’ ou mais genérico ainda como ‘pesquisa’ ou ‘estudo’. Assim como existe uma inter-relação entre os espaços mentais, o mesmo pode ser dito das meta-funções. Acredito que isso pode ficar claro se voltarmos à nossa narrativa, integrando o texto à imagem na figura 7.



Nevertheless, I decided to face the challenge and began studying like a crazy to catch up with the other students who had had the opportunity to begin their studies in private schools since their early childhood. I used my rights as an underprivileged student and enrolled myself in the [CENEX](http://www.letras.ufmg.br/CENEX/) English course. At the same time, I used the Internet, films, songs, books, and everything else I could think about as a way to improve my English skills. Surprisingly, I was able to go on taking my graduation course, whereas some of my friends - even some who had studied in private English schools - had given it up long before.

Figura 7. Integração texto e imagem

O texto multimodal representa uma cena do mundo de nosso narrador; seu esforço para aprender a língua inglesa (função ideacional) Sua narrativa (função textual) se organiza de forma coesa e coerente, incluindo elementos textuais, visuais e *hiperlink* (CENEX<sup>3</sup>), e tem por objetivo nos informar (função interpessoal) como isso ocorreu. O texto escrito impõe significado à imagem, fazendo com que a conjunção texto escrito<sup>4</sup> e visual promova várias integrações conceituais: o que significa estudar feito louco, o que significa ser um aluno carente e sua contrafactualidade (aluno privilegiado), direitos de estudante carente, conceito de cursos particulares, conceito de uso de artefatos culturais para a aprendizagem de inglês (Internet, filmes, canções, livros), conceito de curso de graduação, de evasão, etc.

Em outro contexto, a imagem poderia produzir sentidos diferentes, como por exemplo, alguém devolvendo livros na biblioteca após o término de um trabalho escolar, de um período letivo, ou alguém retirando livros para ler e se divertir durante as férias.

Apesar de o texto escrito, de certa forma impor sentido à imagem, é interessante observar que a imagem na figura 7 não é uma mera ilustração do texto escrito. O texto não faz nenhuma referência à cena da biblioteca e isso nos leva a entender essa imagem como uma metáfora<sup>5</sup> visual que integra o espaço mental projetado pelo enunciado “estudar feito um louco”. A metáfora materializada na cena da biblioteca nos remete a um esquema genérico – estudar – que, por sua vez, é metaforizado como acúmulo de informações livrescas. A metáfora “mais é melhor” está representada pela pilha pesada de livros, transportada em um carrinho.

---

<sup>3</sup> O hiperlink nos leva à página do Centro de Extensão da Faculdade de Letras  
<<http://www.letras.ufmg.br/CENEX/>>

<sup>4</sup> No entanto, eu decidi enfrentar o desafio de começar a estudar feito um louco para alcançar os outros alunos que tinham tido a oportunidade de começar seus estudos em escolas privadas desde sua tenra infância. Eu usei meus direitos de aluno carente e me matriculei no curso de inglês do CENEX<sup>2</sup>. Ao mesmo tempo, eu usei a Internet, filmes, canções, livros, e tudo mais que eu pude imaginar para melhorar minhas habilidades na língua inglesa. Surpreendentemente, fui capaz de continuar com meu curso de graduação, enquanto alguns de meus colegas – mesmo alguns que tinham estudado em cursos particulares – há muito já haviam desistido. (Minha tradução)

<sup>5</sup> Estou utilizando metáfora dentro da perspectiva cognitiva, entendida como uma forma de se ver, entender, experienciar uma coisa em termos de outra. (LAKOFF e TURNER, 1980)

Mas de onde vêm os signos que nossos narradores utilizam para construir suas narrativas de aprendizagem? Um conceito importante para entender essa questão é o conceito de procedência (provenance) de Kress e van Leeuwen (2001).

## 2.1. Procedência (*provenance*)

A palavra procedência/*provenance* significa o lugar de onde algo vem: sua origem, sua fonte. Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 10),

nós constantemente ‘importamos’ signos de outros contextos (uma outra era, um outro grupo social, uma outra cultura) para o contexto no qual estamos agora construindo um novo signo, para dar sentido às ideias e valores que estão associados aquele outro contexto por aqueles que importam os signos.

Kress e van Leeuwen (2001, p.23) usam o conceito de procedência para se referir a “á ideia de que os signos podem ser ‘importados’ de um contexto (outra área, grupo social, cultura) a outro com a finalidade de significar ideias e valores associados com aquele outro contexto”. O conceito de procedência, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p.73), inclui três aspectos:

1. Na ausência de um modo semiótico, uma forma de produzir sentido é pela procedência.
2. Um signo que produz sentido por meio da procedência evoca um discurso completo, mas sem torná-lo explícito de forma que, subjetivamente, somente um complexo vago de ideias e valores é comunicado.
3. Cada caso de procedência é único e a comunicação por esse meio é assistemática, uma invenção do momento, ou parte de um catálogo.

A cena da biblioteca produz sentido por procedência, pois o garoto do desenho não é o narrador, a biblioteca não representa a biblioteca de sua faculdade e, a pilha de livros não corresponde a nenhuma experiência vivida pelo aluno na UFMG, pois as normas das bibliotecas dessa instituição só permitem o empréstimo de cinco livros de cada vez.

Uma imagem recorrente no corpus de narrativas multimídia é a da sala de aula e na ausência de outro modo semiótico, como, por exemplo, fotografias ou filmes das salas de aula que os narradores frequentaram ou frequentam, eles recorrem a fotografias e desenhos retirados da Internet de outros contextos, como podemos ver nas figuras 8 e 9.



Figura 8. sala de aula com professora



Figura 9. alunos em sala de aula



As imagens dessas salas de aula evocam sentidos completos por meio de procedência. Todas elas retratam outro contexto, mas todas evocam um discurso completo, transmitindo um conjunto de ideias e valores. Em todas essas salas de aula, temos uma professora explicitada ou um professor(a) implícito(a) como na figura 9. Esse professor tem o comando das ações e os alunos dependem de suas decisões e autorizações para qualquer ação na sala de aula. Os narradores também representam a si mesmos e, além de suas próprias imagens, pelo mecanismo da 'procedência, projeta m-se em fotografias de outros estudantes que retiram da Internet, e em imagens diversas, incluindo *gifs* animados. A suposta semelhança não está no semblante dos atores representados nas fotografias, mas na representação de processos agentivos e mentais que discutiremos na próxima seção .

### **3. Processos agentivos nas narrativas visuais**

Kress e van Leeuwen (2006) propõem um conjunto de categorias para a análise de narrativas visuais. Neste texto, vamos nos limitar aos processos agentivos: não projetivos e projetivos. Processos projetivos são aqueles que contêm processos mentais ou verbais e os demais são não projetivos.

Os processos agentivos, não-projetivos incluem ações e reações. As ações podem ser transacionais (uni-direcionais ou bi-direcionais) e não-transacionais. Os processos agentivos projetivos se dividem em reações não-transacionais, processos mentais e processos verbais.

#### **3.1. Processos agentivos não-projetivos**

Nas narrativas, encontramos ações transacionais bidirecionais como na figura 8, onde vemos os alunos atentos ao comando da professora que por sua vez também está voltada para eles. Podemos traçar uma linha ou vetor diagonal emanando da maioria dos alunos (atores) e os conectando à professora (o alvo), constituindo uma ação transacional unidirecional. Podemos ainda traçar uma linha em forma de seta de duas pontas conectando dois atores – a professora e um dos alunos – em uma ação transacional bidirecional. Na figura 9, o aluno em destaque está em ação transacional com o leitor, pois de seu olhar emana um vetor em direção ao leitor. No entanto, o vetor que emana do olhar da menina ao fundo não aponta para outro participante, constituindo uma ação não-transacional. Essas fotografias, retiradas de seu contexto original, passam a constituir um caso de procedência única, uma invenção do momento para veicular a percepção que o narrador tem da sala de aula. As imagens veiculam

também reações não-transacionais, como é o caso das figuras 8 e 9, pois não sabemos o que se passa na cabeça desses aprendizes.

### 3.2. Processos agentivos projetivos

Um exemplo de reação não transacional pode ser encontrado na primeira imagem da figura 6, onde o narrador inclui um *gif* animado de um homem chorando para representar sua reação à negativa da colega de estudar com ele. Ainda na figura 6, encontramos um exemplo de processo verbal na imagem da professora com a boca aberta apontado para uma série de termos técnicos sobre ensino e aprendizagem de língua.

Para indicar processos verbais e mentais, nossos narradores se utilizam de balões já convencionalizados no gênero história em quadrinho como mostram as figuras 10, 11 e 12.



Fig. 10. pensamento

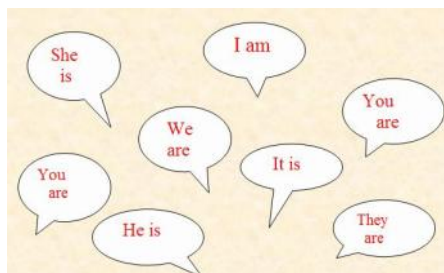


Fig. 11. fala



Fig. 12. dúvida

## 4. Processos afetivos

De especial interesse neste estudo é a representação dos processos afetivos que não são contemplados na teoria de Kress e van Leeuwen (2006). Como nossos narradores são afetados pelas experiências de aprendizagem? Como reagem a essas experiências? Como são representadas visualmente as emoções positivas (alegria, felicidade, prazer) e como são representadas as emoções negativas (medo, a frustração, enfado, etc.)?

Para entender essas questões, recorro a Martin e White (2005) que, inspirados em Halliday (1994), afirmam que as realizações dos afetos “compreendem modificações dos participantes e processos, processos comportamentais e afetivos, e adjuntos modalizadores”. Eles dividem os afetos em qualidades, processos e comentários.

Aplicando a teoria às imagens, encontramos imagens e sons com a função de realização de atribuição de qualidade bem como de representação de processos. Um exemplo de atribuição de qualidade são as representações de amor pela língua como na figura 13; de alegria na imagem de narrador(a) sorridente ou de aluno(a)s em cenas alegres, como na figura 14; de enfadado, geralmente em imagem de alunos, como na figura 15; e de mal humor ou

sisudez, geralmente, em imagens de professores, como na figura 16. Na figura 13, a narradora metaforiza seu amor pela língua se apropriando de um símbolo cultural que representa o amor entre duas pessoas. Ao fazer isso, personifica a língua, atribuindo -lhe características humanas.



Fig. 13. amor



Fig. 14. alegria



Fig. 15. enfado



Fig. 16. sisudez

Os processos afetivos podem ser mentais ou comportamentais, mas é interessante observar que na figura 6, temos uma representação comportamental – o homem chorando – que, no entanto, é utilizada para representar um processo mental o desapontamento. Assim, podemos entender que as imagens são usadas de forma metafórica e não como recursos que traduzem visualmente o que o texto escrito registra. O mesmo acontece na figura 16, a seguir, onde uma narradora descreve o que sentiu quando viajou por alguns países da Europa e quando se deparou com grande dificuldade para se comunicar em inglês. A inserção da imagem do quadro *O Grito*<sup>6</sup> metaforiza seu pavor e sua angústia em decorrência da falta de comunicação.

My English proficiency was very basic at this time and unfortunately I could not have a conversation with foreign students who we met in places where we stay. That was my first and big frustration with my lack of communication.



As we stayed at hostels in London, Lisbon, Barcelona and Paris we could meet people from different countries but I always needed a help when I wanted to talk these people, two friends of mine who had a very good proficiency in English helped me a lot on it. We were almost 25 people but only 4 or 5 of us speak English this time, they were of course the ones who learned English at private English schools.

This lack of communication was my challenge in Europe and it was also a fact which stimulated me to foster my English language awareness.

Something like that had happened with my lack of communication:



[AAhhhhhh!!!!](#)

With this experience abroad I saw how important English as a second language is, principally when we want to communicate. At that time I was not aware of globalization through the internet and all the communication it provides because I had no access to it.

Fig. 16. O grito

<sup>6</sup> Segundo a wikipedia, “*O Grito* (no original *Skrik*) é uma pintura do norueguês Edvard Munch, datada de 1893. A obra representa uma figura andrógina num momento de profunda angústia e desespero existencial. O pano de fundo é a doca de Oslofjord (em Oslo) ao pôr-do-Sol”.

Esse processo afetivo é hiperbolizado pelo grito de terror acionado pelo *hiperlink* agregado à expressão escrita do grito “AAAhhhhhhhh!!!!”

Os exemplos das figuras 6 e 16 produzem sentido pelo mecanismo da procedência, pois são tomados de outros contextos para produzir sentido em novo contexto. É possível concluir, também, que as representações afetivas nas imagens ativam integrações conceituais que produzem efeito de sentido por meio de processos metafóricos. Um sentimento é mapeado pela representação de outro. O choro metaforiza o desapontamento e a frustração. O grito em forma de imagem e som metaforiza o medo, a angústia, o desespero, a impotência e a insegurança.

As imagens, assim como o texto escrito, funcionam também como comentários modalizadores, como adjuntos. Exemplos desse efeito modalizador são encontrados nas fontes utilizadas como nos excertos (1) e (2):

(1)

**I met very nice people from all over the world and most important: I HAD TO SPEAK!!! Anyway, I passed difficult moments in the beginning, but I got improving each day.**

Ao utilizar letras maiúsculas em cor de destaque para a proposição “*I HAD TO SPEAK*”, a narradora modaliza a proposição, enfatizando -a, como se, no discurso oral, estivesse falando em um tom mais alto ou gritando. O mesmo acontece com a expressão “*Oh my God*”, utilizada por outra narradora para mostrar sua alegria ao ser promovida de auxiliar de professora a professora.

(2)

... I started working as her assistant. I would help her organize the paper work, receive phone calls, be responsible for her tiny library and its material. After some time working there, Nancy could notice my enthusiasm and commitment to my first job and gave me a promotion: give extra classes for the students in need which they used to call CTI classes.



I could not believe again!!! I was going to teach!!! But how come? I was still a student and only 15. Anyway, I accepted the challenge and did the best I could.

Todos esses exemplos ilustram como os aspectos gráficos e as imagens contribuem para que nossos narradores materializem as experiências de aprendizagem vividas, incluindo as emoções associadas a esses eventos.

## 5. Conclusão

As narrativas multimídia ao fazerem uso de recursos semióticos diversos (imagem, texto, som, formatos e cores diferentes de fontes e de fundo), frequentemente, por meio do recurso de significação por procedência, materializam, metafórica e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem.

Imagens e sons transportados de outros contextos para as narrativas digitais exercem função ideacional, interpessoal e textual. Elas acionam esquemas mentais que, em conjunto com a nova enunciação, projetam integrações conceituais fazendo emergir novos sentidos. Foi possível perceber que as imagens e sons não são meras ilustrações do texto escrito, assim como o texto escrito não é mera descrição das imagens ou dos sons. Essas várias formas de linguagem, em conjunto, formam um todo complexo de cuja interação emergem sentidos que estruturam narrativamente a experiência e influenciam o nosso olhar para o que é narrado.

Ao concluir este texto, não posso deixar de mencionar o papel das tecnologias de informação. Se a produção de textos multimídia era privilégio de profissionais especializado, agora, cada vez mais, passa a fazer parte, de forma mais intensa, das práticas sociais da linguagem de toda a sociedade. Se a interação humana é essencialmente multimodal, é natural que nos apropriemos dos recursos tecnológicos para materializarmos as representações de nossas experiências.

## 8. Referências

- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of the visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan, 2005.
- PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. (inédito)