



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
CURSO DE LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA JAPONESA

TALES ROCHA SILVA

**O PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: LEITURA E ANÁLISE DE  
MARUGOTO À LUZ DA GRAMÁTICA VISUAL**

BRASÍLIA

2015

TALES ROCHA SILVA

**O PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: LEITURA E ANÁLISE DE  
MARUGOTO À LUZ DA GRAMÁTICA VISUAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo Curso de Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Yuko Takano

BRASÍLIA

2015

TALES ROCHA SILVA

**O PAPEL DA IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO: LEITURA E ANÁLISE DE  
MARUGOTO À LUZ DA GRAMÁTICA VISUAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, pelo Curso de Língua e Literatura Japonesa da Universidade de Brasília.

Aprovado em 19 de junho de 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yuko Takano – Universidade de Brasília (UnB)

---

Examinador: Prof. Dr. Yûki Mukai – Universidade de Brasília (UnB)

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Kimiko Uchigasaki Pinheiro – Universidade de Brasília (UnB)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais pelo apoio, zelo e compreensão. Obrigado pelo auxílio espiritual e material depositados em mim, que foram elementos fundamentais para chegar até aqui. Saibam que faço e farei sempre o possível para retribuir cada investimento dado.

Às minhas irmãs, pela torcida e fé direcionadas a mim para a conclusão deste trabalho. Divido com vocês o doce sabor dessa conquista, pois sabemos o quanto árduo e significativo elas representam para nossa família.

Aos meus seletos e grandes amigos, que me incentivaram a persistir nos momentos de incertezas e decepções.

À Universidade de Brasília, instituição na qual me orgulho em ser parte, por ter me proporcionado tantas experiências enriquecedoras através dessa graduação.

Aos meus colegas e amigos conquistados nesses anos de academia. Dividimos momentos de alegria e estudo nessa jornada que passamos juntos. Agradeço também pelas inúmeras caronas, que tornaram meu dia menos cansativo.

Aos professores da área de japonês da UnB, pelos momentos de acolhida e troca durante as aulas. Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Ms. Alice Tamie Joko, Prof. Dr. Ronan Alves Pereira e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tae Suzuki, que foram aqueles que mais eu tive a oportunidade de ter sido aluno. Obrigado a cada um de vocês por fomentar ainda mais a minha admiração pela língua e cultura japonesa.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yuko Takano, que agradeço de coração a generosidade, disponibilidade e confiança neste humilde projeto de curso. Serei eternamente grato pelas palavras de incentivo e pelas sugestões, que contribuíram de forma ímpar para a elaboração deste trabalho.

Enfim, a Deus, aquele mesmo, que dizem escrever certo por linhas tortas. Sei que meu caderno da vida só está no começo, mas agradeço a ele desde já por me conceder saúde e coragem para completar mais essa página.

## RESUMO

O presente trabalho prioriza o papel que as imagens vêm a desempenhar em um livro didático de língua japonesa. O material analisado, *Marugoto*, é uma publicação da Fundação Japão de 2013 e condiz com a recente tipologia de livros didáticos, nos quais possuem uma alta carga visual, manifestadas por meio de cores, fotografias e ilustrações, que o caracteriza como material multimodal. Para concluir os objetivos traçados, buscamos ler e interpretar o conjunto de imagens de quatro lições de *Marugoto*, de acordo com Gramática Visual proposta pelos teóricos Kress e van Leeuwen (1996). Com base na explanação teórica abordada, os dados foram reunidos e estudados por meio de análise documental sugeridas por Lüdke e André (1986) para pesquisas de natureza qualitativa. Dessa forma, foi verificada uma relação entre os tipos de exercícios empregados e as imagens presentes em cada um deles. Por meio da frequência dos dados nessa relação, pudemos assim determinar a proposta que as imagens dispõem para o aprendizado da língua japonesa. Com as informações expostas nesta análise, buscamos propor um modelo a ser utilizado por professores e alunos, de forma que percebam a imagem de forma mais crítica, bem como afirmem sua importância para o ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Livro didático. Língua japonesa. Gramática Visual. Marugoto.

## ABSTRACT

This paper emphasizes the role that images come to play in a Japanese language textbook. The analyzed material, *Marugoto*, published by The Japan Foundation in 2013, is in accordance with the recent typology of textbooks – in which there is a high visual load expressed through a variety of colors, photographs and illustrations –, characterizing it as a multimodal material. To achieve the planned objectives, it was sought to read and interpret the sets of images of four of *Marugoto's* lessons according to the Grammar of Visual Design proposed by Kress and van Leeuwen (1996). Based on the discussed theoretical explanation, the data were collected and studied by the means of document analysis, as suggested by Lüdke and André (1986) for research files of the qualitative form. Thence, it could be observed a relation between the types of exercises used and the images which were present in each one of them. Considering the frequency of the data in such relation, it was possible to determine the purpose that images have when learning the Japanese language. Through the information exposed on this analysis, we hope to propose a study mode which can be used by teachers and students in order for them to perceive the images more critically and to affirm their importance when teaching and learning foreign languages.

Key-words: Textbook. Japanese Language. Grammar of Visual Design. Marugoto.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 2.1 – Estrutura Narrativa.....	9
Ilustração 2.2 – Ação Transacional.....	10
Ilustração 2.3 – Ação Não-transacional .....	10
Ilustração 2.4 – Reação Transacional.....	10
Ilustração 2.5 – Reação Não-transacional.....	10
Ilustração 2.6 – Processo Verbal.....	10
Ilustração 2.7 – Processo Classificatório.....	11
Ilustração 2.8 – Processo Analítico.....	11
Ilustração 2.9 – Processo Simbólico.....	11
Ilustração 2.10 – Interação de Demanda.....	13
Ilustração 2.11 – Interação de Oferta.....	13
Ilustração 2.12 – Distância Social Máxima.....	13
Ilustração 2.13 – Distância Social Média.....	13
Ilustração 2.14 – Distância Social Mínima.....	13
Ilustração 2.15 – Subjetiva de Envolvimento.....	15
Ilustração 2.16 – Subjetiva de Desprendimento.....	15
Ilustração 4.1 – Lição 1, página 22 .....	24
Ilustração 4.2 – Lição 1, página 23.....	24
Ilustração 4.3 – Exercício 2, página 22.....	25
Ilustração 4.4 – Exercício 2, página 23.....	25
Ilustração 4.5 – Valor informativo topo-base das páginas 22 e 23.....	26
Ilustração 4.6 – Lição 2, página 26.....	28
Ilustração 4.7 – Valor informativo topo-base da página 26.....	30
Ilustração 4.8 – Lição 2, página 27.....	31
Ilustração 4.9 – Lição 3, página 32.....	33
Ilustração 4.10 – Valor informativo topo-base da página 32.....	34
Ilustração 4.11 – Lição 3, página 33.....	36
Ilustração 4.12 – Valor informativo topo-base da página 33.....	37
Ilustração 4.13 – Lição 4, página 36.....	39
Ilustração 4.14 – Lição 4, página 37.....	39
Ilustração 4.15 – Valor informativo esquerda-direita das páginas 36 e 37.....	40

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Estrutura da Gramática Visual.....	8
Quadro 5.1 – Frequência da metafunção representacional por tipo de exercício.....	43
Quadro 5.2 – Frequência de metafunção interacional por tipo de exercício .....	46
Quadro 5.3 – Presença da tipologia valor informativo por lição .....	48



## **LISTA DE SIGLAS**

GV – Gramática Visual

LD – Livro Didático

LSF – Linguística Sistêmico-Funcional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1 PERGUNTA DE PESQUISA .....	2
1.2 OBJETIVO GERAL .....	2
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	2
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	2
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>4</b>
2.1 MULTIMODALIDADE E LETRAMENTO VISUAL .....	4
2.2 GRAMÁTICA VISUAL .....	6
2.2.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL .....	8
2.2.1.1 ESTRUTURA NARRATIVA .....	9
2.2.1.2 ESTRUTURA CONCEITUAL .....	11
2.2.2 METAFUNÇÃO INTERACIONAL .....	12
2.2.2.1 CONTATO .....	13
2.2.2.2 DISTÂNCIA SOCIAL .....	13
2.2.2.3 ATITUDE .....	14
2.2.2.4 MODALIDADE .....	16
2.2.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL .....	16
2.2.3.1 VALOR INFORMATIVO .....	16
2.2.3.2 SALIÊNCIA .....	17
2.2.3.3 ENQUADRAMENTO .....	17
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>19</b>
3.1 MÉTODO E NATUREZA DA PESQUISA .....	19
3.2 O LIVRO MARUGOTO .....	19
3.2.1 DELINEAMENTO .....	20
3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	21
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>23</b>
4.1 LIÇÃO 1 – KON’NICHIWA .....	23
4.2 LIÇÃO 2 – MOO ICHIDO ONEGAISHIMASU .....	27
4.3 LIÇÃO 3 – DOUZO YOROSHIKU .....	32
4.4 LIÇÃO 4 – KAZOKU WA SAN NIN DESU .....	37
<b>5 À GUISA DE CONCLUSÃO</b> .....	<b>43</b>
5.1 METAFUNÇÃO REPRESENTACIONAL .....	43
5.2 METAFUNÇÃO INTERACIONAL .....	45
5.3 METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL .....	48
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	49
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>51</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>54</b>
ANEXO A: Lição 1 – página 23 .....	55
ANEXO B: Lição 1 – página 24 .....	56
ANEXO C: Lição 2 – página 26 .....	57
ANEXO D: Lição 2 – página 27 .....	58
ANEXO E: Lição 3 – página 32 .....	59
ANEXO F: Lição 3 – página 33 .....	60
ANEXO G: Lição 4 – página 36 .....	61
ANEXO H: Lição 4 – página 37 .....	62

## 1 INTRODUÇÃO

A famosa citação de Confúcio, “uma imagem vale mais do que mil palavras”, atribui um alto valor de importância para essa forma comunicativa. O que pensaria Confúcio nos tempos de hoje? Vivemos em uma época em que as informações correm o mundo rapidamente, onde as pessoas exigem praticidade e rapidez. A tecnologia tornou isso acessível de maneira que atingisse um vasto número de pessoas, das mais variadas formações culturais, níveis sociais e faixas etárias.

Estamos presos ao visual, que evoluiu junto com as tecnologias e está vinculado a diversos meios de comunicação. O foco do presente trabalho, o livro didático, acompanhou essas transformações. O material trabalhado para esta análise, *Marugoto*, é uma publicação atual e seu visual contrasta com outros livros de língua japonesa lançados até então. Pudemos fazer essa constatação porque, particularmente, além do interesse pela composição gráfica dos materiais, consideramos as imagens um meio facilitador para o aprendizado. Sendo assim, buscamos neste trabalho ampliar um olhar de maior relevância para elas.

Partindo da premissa que as imagens dispostas em *Marugoto* não estão ali pelo o acaso, o interesse dessa análise se debruça em perceber o papel desempenhado por determinado recurso visual naquela posição de página ou exercício específico. Entretanto, é possível ler um arranjo de palavras que fazem sentido, e dele entender o seu significado. E ler uma imagem? Para tornar esse fato possível, recorreremos ao uso da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996), fonte em que é possível decodificar significados a partir de situações comunicacionais presentes em fotografias, ilustrações e outros meios visuais.

Este trabalho não tem intuito de apresentar um estudo aprofundado em *design* gráfico ou no campo da semiótica. Na realidade, trata-se de uma proposta de análise de imagens de um livro didático de língua japonesa, que pode vir a servir como modelo para alunos e professores poderem ler e interpretar os recursos visuais de forma mais crítica e abrangente. Além disso, visamos trazer a possibilidade de auxiliar no processo de aprendizagem também de outras línguas, ampliando o aproveitamento não só das imagens no livro didático, mas também, de outros meios de comunicação.

## **1.1 Pergunta de pesquisa**

- Sob a perspectiva da Gramática Visual, de que forma as imagens presentes em *Marugoto* podem contribuir para o aprendizado da língua japonesa?

## **1.2 Objetivo Geral**

- Analisar as imagens do livro *Marugoto*, buscando a relação entre o significado da imagem com os exercícios em que estão inseridos.

## **1.3 Objetivos Específicos**

- a) Discutir os conceitos de multimodalidade e letramento visual e suas aplicações no contexto educacional.
- b) Investigar a origem e aplicabilidade da Gramática Visual.
- c) Verificar, ler e interpretar as imagens das lições selecionadas do livro *Marugoto*, de acordo com a Gramática Visual.
- d) Descrever a interpretação das lições pesquisadas, examinar os dados e expor os resultados obtidos, por meio de análise documental.

## **1.4 Estrutura do Trabalho**

Para alcançar as finalidades e objetivos aqui listados, o presente trabalho se divide em cinco capítulos: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, análise dos dados, resultados e, por último, à guisa de conclusão.

Após o capítulo introdutório, na sequência, teremos os pressupostos teóricos, onde é discutido o destaque da imagem nos tempos atuais. Para tal, apresentaremos contribuições teóricas de autores como Leffa et. al (2014), Oliveira

(2006) e Soares (2004), aplicadas no contexto geral e educacional. Também para este capítulo, recorreremos para o estudo da abordagem do uso da Gramática Visual os mentores dessa teoria, Kress e van Leeuwen (2006), além de estudiosos do tema, como Almeida (2006) e Araújo (2011). O terceiro capítulo, que diz respeito à metodologia, enfatizará o método e a natureza empregados, além de informar sobre *Marugoto* e sua proposta de ensino. Também estará disposto o método de coleta de dados empregado, a análise documental, de acordo com Lüdke e André (1986), com seus devidos procedimentos metodológicos aplicados para atingir as finalidades do presente trabalho.

O quarto capítulo mostrará as interpretações realizadas com base na Gramática Visual. Estarão disponíveis os dados e as informações que foram notados de cada imagem em cada exercício, nos quais serão discutidos e comparados no quinto capítulo, intitulado à guisa de conclusão. Nesta parte em questão, após a coleta de dados, será analisada e elucidada a proposta de cada imagem através da frequência dos dados verificados por meio de categorias, para, então, fecharmos com as devidas colocações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 Multimodalidade e letramento visual

Estamos expostos a uma variedade de informações que podem ser captadas a todo instante. Está nos jornais impressos, revistas e TV. Mais recentemente, os *tablets* e *smartphones* se tornaram instrumentos facilitadores dessa exposição. Com rapidez e facilidade de acesso, a percepção visual atinge um número mais abrangente de pessoas do que um texto inteiramente verbal em um intervalo de tempo menor. Em comum a todos esses meios de comunicação supracitados, está o impacto visual e uma evidente multimodalidade, ou seja, palavra e imagem com a mesma carga de informação (LEFFA et.al, 2014).

Contemporâneo, o livro didático (doravante LD), em sua maioria, está acompanhando essa tendência. (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006). Nas últimas décadas, a configuração dos livros se modificou aos poucos. Se antes possuíam um volume de conteúdo escrito muito maior, com o passar dos anos, passaram a apresentar muitas figuras, gráficos e outros elementos visuais a fim de se passar determinada compreensão. A sociedade recente aderiu ao visual e essa perspectiva atingiu os LDs, tornando-se uma forma de “gancho catalisador para incrementar o nível geral de motivação e aprendizagem em sala de aula” (COSTA; COSTA, 2010, p. 194). Dessa forma, podemos caracterizar a atual configuração de parte dos LDs como multimodal.

Mas, o que vem a ser multimodalidade? Em verdade, é a combinação de uma variedade de recursos semióticos como cores, sons, escrita, diagramações e imagens (mapas, infógrafos, ilustrações, entre outros) a fim de transmitir um significado, que, segundo Teixeira (2008, p. 34), “são atribuídos de valores culturais e ideologias”, que, por sua vez, vem a interferir na aprendizagem (SILVINO, 2012). O estudo da multimodalidade parte da teoria da semiótica social, ciência que “se encarrega da análise dos signos na sociedade, cuja função principal é o estudo da troca de mensagens, ou seja, da comunicação dentro de um contexto social” (PIMENTA, 2007, p. 4).

Já no contexto educacional, Leffa et.al. (2014) e Oliveira (2013) afirmam que os textos multimodais, os que são dotados de multimodalidade, são pouco utilizados. Sendo esse o cenário atual, em sua pesquisa, Oliveira (2006) pontua que o aluno coloca a imagem em um papel secundário, isto é, apenas ilustra o que está contido no texto escrito. Essa postura também é adotada na concepção de Kress e van Leeuwan (2006), que entendem que o aluno, ao longo de sua vida escolar e acadêmica, passa a ver a imagem apenas como um efeito decorativo e complementar das palavras que estão ao seu redor.

Logo, existem alunos que, ao olharem a imagem de um LD, não saberão extrair a significação completa que ela oferece. Dessa forma, surge uma carência de postura crítica ao interpretar uma imagem além do que está diante dos olhos. Algo considerado como essencial em sala de aula e que se tornou um fato preocupante para alguns professores (ALMEIDA, 2011);(OLIVEIRA, 2006).

A presença da multimodalidade em LDs, além de auxiliar na prática de leitura, oralidade e escrita, fez com que se exigisse uma visão cada vez mais analítica das imagens, de forma com que se melhor perceba e interprete os recursos semióticos que as compõem. (LEFFA et. al, 2014). É a partir desse fenômeno que se faz necessário o letramento visual dos alunos.

Silvino (2012, p. 2) sintetiza em seu artigo, com base na abordagem de Soares (2004), o termo 'letramento' como o "desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais". O conceito da palavra extrapola o de 'alfabetização', pois mais do que saber ler e escrever, o letramento agrega conhecimento a partir de transformações constantes de nossa realidade, como política, economia, sociedade e cultura (SOARES, 2004). Em alguns meios de comunicação, essas informações estão dispostas na forma de fotografias, gráficos, diagramas e esquemas.

Após a definição desses conceitos, retomamos ao o termo "letramento visual". Como o nome sugere, o visual ganha importância nesse tipo de letramento. Em suma, significa saber extrair significações de um recurso imagético, isto é, saber 'ler nas entrelinhas' além do que está ali exposto. Por conta da presença da multimodalidade, que cada vez mais vigora por conta da tecnologia nos LDs e em outros meios, é que se exige do aluno ser um letrado visual.

Leffa et.al. (2014) se posicionam favoráveis à inserção do letramento visual nos currículos escolares para contribuir com o posicionamento crítico dos alunos. Para os autores, as tecnologias em torno da multimodalidade vêm a acrescentar na atuação dos professores, no que se refere às práticas pedagógicas. Um exemplo é a inserção da internet enquanto instrumento multimodal para dentro de sala de aula, uma vez que é frequentemente vista fora dela e, assim, visa atrair mais os alunos. A sociedade nos impôs um sistema tecnológico que se aprimora a todo tempo, e adaptar essas mudanças em paralelo à educação se torna um desafio. Por conseguinte, as técnicas e abordagens, nas quais eram recomendadas anteriormente para determinado tipo de aula, podem se tornar defasadas, e a forma de um professor passar conhecimento também pode sofrer alterações com as novas demandas tecnológicas (OLIVEIRA, 2006).

Almeida (2011) discute que o estímulo das relações sociais advindas da propagação do impacto visual gerado pela internet e pela tecnologia, bem como em revistas, LDs e outros formatos impressos, gerou algumas reflexões e teorias por parte de estudiosos em relação à forma como se estabelece uma linguagem relacionada aos recursos semióticos. Um exemplo dessas teorias é utilizado para contemplar o letramento visual em textos multimodais. Conhecida por Gramática Visual, esta será tratada com mais destaque na seção a seguir.

## **2.2 Gramática visual**

O texto multimodal abarca no mínimo duas modalidades semióticas, como, por exemplo, as palavras e as imagens. Entretanto, os recursos visuais podem estar disponíveis de diversas formas. A Gramática Visual (doravante GV) estabelece parâmetros para a sistematização de análise e leitura dessas imagens, tornando-se um recurso para o exercício da prática do letramento visual e permitindo uma forma de leitura mais crítica para alunos e professores. De autoria de Kress e van Leeuwen (1996), o direcionamento dessa gramática é mais precisamente voltado aos signos visuais e, a partir deles, se tem a possibilidade de um estudo da mensagem que eles reproduzem. Seguindo o pensamento da semiótica social, a GV estabelece tal mensagem por meio de situações comunicacionais. Para concretizá-la, os teóricos



buscaram referência na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Halliday (1994). Na concepção do teórico, a significação dos textos é fruto das relações humanas. Em seu artigo, Bárbara e Macêdo (2009, p. 90) assim introduzem a definição de LSF:

[...] é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos dessa comunidade. Caracteriza-se também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações. Procura desvendar como, onde, porque e para que o homem faz uso da língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. Trata-se de uma teoria que parte do significado e não da forma. Tendo em vista que a unidade semântica é o texto, seu ponto de partida [...], apresenta-se, portanto, como uma teoria da comunicação humana.

Por meio de estruturas utilizadas na comunicação humana, é que se dá o estudo da LSF. Em outras palavras, por meio de interações sociais é que são expressas as estruturas mencionadas acima, que, por sua vez, são dotadas de significados. Uma vez que se tem uma necessidade específica, as pessoas se comunicam para expressá-la através da escolha da melhor linguagem para atingir sua finalidade. O foco da LSF está em determinar o significado que está disposto na estrutura escolhida em determinadas situações.

Para agrupar as percepções das funções comunicativas inerentes dos contextos sociais nas relações humanas, Halliday as separou em três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Sobre suas particularidades assim sintetiza Holanda (2011, p. 135):

[...] a ideacional representa aquilo que está a nossa volta, como também o sistema de crenças e conhecimentos; a interpessoal apresenta as interações sociais entre os participantes do discurso; e a textual revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e se integram para construir significados e caracterizar as funções que os diferentes modos semióticos realizam.

Dessa forma, assim como é possível estabelecer significados a partir da combinação de elementos – palavras, frases, orações – como na abordagem de

Halliday, surge a GV, na qual imagens de pessoas, paisagens e mapas, por exemplo, possuem formas capazes de serem interpretadas. Quanto a essa analogia, assim interpretam os próprios Kress e van Leeuwen (2006, p. 2): “assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações de experiências particulares e formas de interação social”. Enquanto que na LSF são respondidas as significações das estruturas; na GV são os sintagmas visuais que entram em voga.

Apoiados nas metafunções ‘hallidayanas’, os autores ampliaram e definiram a GV por meio de outras, são elas: representacional, interacional e composicional. Antes de adentrarmos de forma mais específica em cada um delas, e para uma melhor compreensão, disponibilizamos o quadro abaixo, em conformidade com os aspectos de cada metafunção que serão tratadas a seguir.

Quadro 2.1 – Estrutura da Gramática Visual

<b>Nome</b>	<b>Divisão</b>
Metafunção Representacional	Estrutura Narrativa Estrutura Conceitual
Metafunção Interacional	Contato Distância Social Atitude Modalidade
Metafunção Composicional	Valor Informativo Saliência Enquadramento

Fonte: Quadro nosso

### **2.2.1 Metafunção Representacional**

Decorre da Metafunção Ideacional de Halliday, onde se utiliza o campo das ideias e o conhecimento de mundo para se manifestar por meio do léxico. A representacional mantém do original os elementos capazes de se representar em uma imagem. São eles o participante (quem comete a ação) e o processo, este decorrente da ação promovida. Dessa forma, o meio semiótico tem seu significado através da representação dos elementos acima supracitados. Essa metafunção se

divide em narrativa e conceitual, que englobam as estruturas possíveis de representação.

### 2.2.1.1 Estrutura Narrativa

Expressa a experiência de conhecimento de mundo por meio de ações realizadas por seus participantes. Se estivesse na forma de linguagem verbal, seria atribuído por verbos como “fazer” ou “acontecer”. Para caracterizar o dinamismo da ação, Kress e van Leeuwan utilizam vetores ou linhas para representar a relação que há entre os participantes e seus atos em determinada circunstância. Para demonstrar cada modalidade metafuncional, daqui em diante, utilizaremos imagens do livro analisado neste trabalho, *Marugoto Katsudou*.

Ilustração 2.1 – Estrutura Narrativa



Como podemos notar na ilustração 2.1 (lição 3, pág. 38), é sugerido o ato de apontar com o dedo, estabelecendo uma meta, que é a de mostrar a pessoa que está no retrato. Apesar de não ter o restante do corpo do participante na imagem, a ação é traduzida pela presença de um vetor, uma força reproduzida pela mão em direção à ilustração. Assim como sugere o nome da estrutura, a imagem por si só narra a ação pretendida.

Quanto aos participantes, Kress e van Leeuwan delineiam suas reações além de suas ações. Entretanto, o vetor que indica esse comportamento parte dos olhos, ao invés das mãos. Dentre **ação** e **reação**, as estruturas narrativas podem ser **transacionais** ou **não-transacionais**.

Ilustração 2.2 – Ação  
Transacional



Ilustração 2.3 – Ação  
Não-Transacional



Ilustração 2.4 - Reação  
Transacional



Ilustração 2.5 – Reação  
Não-Transacional



Ilustração 2.6 – Processo Verbal



Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 74), em uma ação transacional, o participante e sua meta estão ligados por meio de um vetor. Já a ação não-transacional não possui essa relação, isentando o participante de uma meta estabelecida. A reação transacional, por sua vez, é definida pelo vetor que conecta o olhar do participante com algo ou alguém dentro do quadro da imagem. Quando essa condição não é preenchida, temos, assim, uma reação não-transacional.

As ilustrações 2.2 e 2.3 exemplificam as ações transacional e não-transacional, respectivamente. Na primeira, a participante retratada e sua meta se relacionam por meio de um vetor apontado para baixo e sua ação, nesse caso, poderia ser traduzido como “ela limpa o chão”. Já na segunda, a ação realizada pelos dois participantes não pressupõe uma meta. Dessa forma, poderia atribuir uma simples legenda como “eles comem”.

As ilustrações 2.4 e 2.5 nos demonstram as reações transacional e não-transacional, respectivamente. Como mencionado anteriormente, os olhos dos participantes é que indicam a vetorização da reação. Enquanto em 2.4 os

participantes – observado e observador – se olham mutuamente, em 2.5 a participante não olha fixamente para algo ou alguém, e sim para algo fora do quadro da imagem, caracterizando dessa forma os dois tipos de reação.

Um terceiro fator destaca os **processos mental** e **verbal**, essas são estruturas representadas, respectivamente, por balões de pensamento ou de fala, semelhantes aos que existem nas histórias em quadrinhos e exemplificado pela ilustração 2.6 (lição 2, pág. 30).

### 2.2.1.2 Estrutura Conceitual

Diferente da estrutura narrativa, a conceitual não apresenta relações vetoriais. Dessa forma, não há reproduções de ações como “fazer” ou “acontecer”. Apenas são representados na forma conceitual, de modo que possamos lhes aplicar algum valor. Caso fossem expressos por meio de verbos, esses seriam o “ser” ou “existir”. Podem ser divididas em três processos: classificatório, analítico e simbólico.

Ilustração 2.7 – Processo Classificatório



Ilustração 2.8 – Processo Analítico

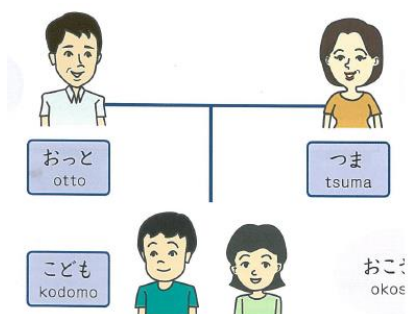


Ilustração 2.9 – Processo Simbólico



O processo **classificatório** envolve um conjunto de participantes que trazem consigo características em comum. A ilustração 2.7 (lição 5, pág. 43) exemplifica uma classificação de uma variedade de bebidas, por exemplo.

O processo **analítico** demonstra a representação de cada elemento como parte de um todo. A ilustração 2.8 (lição 4, pág 40) mostra cada componente, ou “atributos possessivos”, ilustrados pela imagem dos filhos e pais. Essa união de elementos forma o todo, chamado de “portador”, nas palavras dos autores Kress e van Leeuwan, e lhe é atribuído à configuração de “família”.

O último, o processo **simbólico**, nos traz elementos que são estabelecidos de forma convencional. Servem de exemplo imagens que representam as cores em um semáforo ou bandeiras de países. A ilustração 2.9 (lição 3, pág.33) ilustra rostos para manifestar o estado de espírito do participante e tende a ser assim interpretada por todos.

### **2.2.2 Metafunção Interacional**

Decorre da Metafunção Interpessoal de Halliday, que representa a relação entre os indivíduos. Bárbara e Macêdo (2009, p. 100) complementam que a partir dessa metafunção é “que se manifesta a interação entre os participantes da situação e deles com a sociedade, como interação, o grau de distância/proximidade ou poder/solidariedade existente entre eles”.

Trazendo para a linguagem visual, a metafunção interacional expressa não só a interação entre os participantes presentes em uma imagem, mas também com o observador dela. Por meio de contextos sociais, é possível estabelecer significados a partir do produto (a imagem em si), produtor (quem está ilustrado) e observador. Para uma melhor identificação, as quatro divisões da metafunção interacional serão abordadas nas seções a seguir contendo seus conceitos e exemplificações.

### 2.2.2.1 Contato

Sob esse aspecto, o meio semiótico dispõe do olhar do participante retratado, sendo este o grau determinante de contato, e qualificador do modo de interação entre produtor e observador. Como podemos ver nas figuras da página a seguir, podem ser de demanda ou oferta.

Ilustração 2.10 – Interação de demanda



Ilustração 2.11 – Interação de oferta



O olhar do participante retratado na ilustração 2.10 (lição 3, pág. 31) sugere uma interação de **demanda**, pois está direcionado para quem o olha. Logo, de acordo com a GV, esse participante requer um contato de maior grau com o seu espectador. Já em 2.11 (lição 3, pág. 34), o participante é objeto de observação pelo espectador. Essa caracteriza a chamada interação de **oferta**, quando o grau de contato diminui relativamente em relação ao de demanda.

### 2.2.2.2 Distância Social

A distância social é medida de acordo com o enquadramento, o plano utilizado. Em outras palavras, o corte da imagem ao retratar o participante indica o grau de distância entre ele e o observador. Vejamos as imagens abaixo:

Ilustração 2.12 – Distância social máxima



Ilustração 2.13 – Distância social média



Ilustração 2.14 – Distância social mínima



O plano aberto utilizado na figura 2.12 (lição 3, pág. 31) revela que a participante retratada não é próxima do espectador, já que ela está enquadrada de corpo inteiro, sugerindo uma distância a ponto de ela ser uma pessoa desconhecida, caracterizando uma distância social máxima.

Já o plano da ilustração 2.13 (lição 2, pág. 29) é médio, sendo o corte da imagem à cintura ou pouco acima dos joelhos dos participantes. Dessa forma, o grau de distância entre participantes e espectador é intermediário, médio, sendo não tão distante, porém não tão próximo de quem os vê.

Por último, a ilustração 2.14 (lição 3, pág. 31) traz um enquadramento de uma imagem em *close*, que traz somente o rosto da participante. Essa característica define uma distância social próxima ao espectador, sendo traduzido como um alto grau de intimidade.

### 2.2.2.3 Atitude

A atitude representada pela interação entre espectador e participante é derivada da angulação apresentada por seu produto. Essas interações podem ser de subjetividade, que submete ao espectador daquela atitude uma única visão, um único ângulo; ou de objetividade, quando há diversos pontos de vista determinados pelo produtor daquela imagem.

As de subjetividade sugerem envolvimento e desprendimento a partir da imagem do participante retratado, assim como relações de poder entre produtor e espectador. Uma imagem vista com proximidade pelo espectador, trazida por uma visão frontal, é fixada por um ângulo reto. São ali retratadas realidades que fazem parte do nosso mundo e que temos **envolvimento**. A imagem percebida a partir de um ângulo oblíquo revela **desprendimento** por parte do espectador, que remete a uma representação real, entretanto, distante dele. Vejamos na página a seguir alguns exemplos.



As ilustrações 2.15 (lição 8, pág. 60) e 2.16 (lição 7, pág. 51) nos conduzem a uma ideia de proximidade e afastamento, respectivamente.

Ilustração 2.15 – Subjetiva  
de envolvimento



Ilustração 2.16 – Subjetiva  
de desprendimento



A subjetividade pode refletir também nas estruturas quando expressam as chamadas relações de poder. A interação com o espectador se dá de acordo com elevação de seu olhar. Quando o participante retratado eleva mais seu rosto e lança seu olhar para o alto, na direção do espectador, ela é caracterizada como subjetiva de **superioridade**. Já a **igualdade** entre o participante retratado e com quem ele interage é obtida no momento em que ficam frente a frente ao mesmo tempo. Se o participante abaixa sua cabeça e seu olhar para o espectador, coloca quem interage com ele em uma situação subjetiva de **inferioridade**.

A atitude representada pela interação de objetividade, como já adiantado, é determinada pela impressão dos diferentes pontos de vista que o espectador pode vislumbrar. São ilustradas geralmente por diagramas, mapas e gráficos que passam ideias técnicas e científicas. As atitudes são apresentadas por estudos dentro da economia, política e demais campos que possam adotar dados estatísticos. Podem ser vistas sob o ângulo **frontal**, que explicitam o “por que”, o para quê e o “como funciona” aquelas imagens.

Também são vistas por meio do ângulo **topo-base**, que dispõe uma espécie de “olhar de Deus” ao espectador, lhe dando uma impressão de total conhecimento e de poder ao olhar, por exemplo, um gráfico. O nome da angulação refere-se à visão obtida, como se fosse um recorte de um local sendo visto por cima. Infelizmente, não encontramos imagens que pudessem ilustrar adequadamente os aspectos de subjetividade e objetividade mencionados nesta página.

#### **2.2.2.4 Modalidade**

É expresso pelo nível de realidade passada por determinada imagem ao analisar diferentes aspectos como saturação e modulação de cor, iluminação, profundidade e brilho. Essa medição seria de acordo com o que é visto a olho nu por nós, seres humanos.

#### **2.2.3 Metafunção Composicional**

A terceira metafunção engloba os elementos representacionais e interacionais. Essa integração faz com que eles se organizem e se complementem, formando diferentes composições, que, quando combinadas, fornecem significados. Dentro dessas composições, alguns desses elementos se destacam mais do que outros e a partir da harmonização de todos eles, é que se estabelece uma possível significação. A metafunção composicional é dada por três aspectos, ou categorias, que nos fornecem diferentes informações sobre um meio visual. Poderemos compreender melhor por meio de suas definições a seguir.

##### **2.2.3.1 Valor informativo**

O valor informativo encontra-se nas diferentes composições de elementos, onde cada uma delas, dependendo da parte que está distribuída, possui uma carga de informação diferente. Essas estruturas podem estar na parte superior ou inferior, no lado esquerdo ou direito, no centro ou na margem de uma página.

O lado esquerdo e direito representa a informação considerada dada e nova, respectivamente. Uma informação pode ser considerada dada quando ela nos remete familiaridade e se, ao olharmos pra ela, tivermos um conhecimento prévio. Já a informação nova, se trata daquela que é apresentada ao leitor e, que a partir de sua observação, é passível de discussão.

Dentro de um eixo vertical, a parte superior nos traz o que é considerado “o ideal”. Como o nome nos remete, traz algo idealizado, onde se tem a chance de imaginarmos diferentes possibilidades. A parte inferior revela o concreto, “o real”, que nos traz a visão do que realmente somos e de onde estamos. Conforme citado

por Unsworth (2001, apud ARAUJO, 2011, p. 76): “em materiais didáticos, a parte superior é delicada à informação abstrata, mais conceitual, em oposição à informação mais concreta e observável situada na parte inferior da página”.

Caso a informação esteja no centro, essa certamente terá uma importância relativamente maior do que os que estão à sua margem, nas quais apenas servirão de suporte para o elemento principal.

### **2.2.3.2 Saliência**

Quando um elemento se destaca no meio dos demais, buscando chamar a atenção do leitor, podemos afirmar que ele possui mais saliência que os demais. Kress e van Leeuwen atribuem que um elemento pode ter mais peso visual frente a outros, proporcionando uma hierarquia entre eles. A saliência pode vir de cores, tamanhos, sobreposições, efeitos de sombra, formatos e até de carga cultural. Quando temos em um LD de língua japonesa uma imagem de uma gueixa em seus trajes típicos ou de um importante templo budista com sua arquitetura peculiar, essas tendem a ter mais destaque frente às demais, por exemplo.

### **2.2.3.3 Enquadramento**

Ao agrupar alguns elementos visuais de modo que fiquem demarcados ou separados, é estabelecido um enquadramento. Assim, diferentes estruturas em um mesmo espaço composicional se juntam a fim de fornecer determinada informação. Essas estruturações podem ser fortes quando esses elementos visuais estão pouco concatenados em um espaço delimitado. Quanto a essa questão, assim cita Almeida (2011, p. 77): “quanto menos articulados se encontram os elementos, mais são representados como uma unidade de informação”.

Em um LD, os enquadramentos são caracterizados por formatos semelhantes, cores utilizadas, numerações dos exercícios e quando expressam um contexto que une essas estruturas. A desconexão desses enquadramentos é reconhecida quando possuem um espaço entre eles ou uma descontinuidade das ideias a serem retratadas. Assim, conclui-se que onde há muitas estruturas

semióticas, dentro de vários enquadramentos em um espaço composicional, é considerada uma rica paisagem visual.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Método e natureza da pesquisa

Para dar base a este trabalho, utilizamos a natureza qualitativa. Segundo Neves (1996, p. 1) se trata de uma abordagem que “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Em sua conclusão, segue: “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”.

Encarando a natureza qualitativa como um estudo profundo e detalhado, optamos pelo viés interpretativista para realizar a análise das imagens do livro escolhido. Dessa forma, a condução desse processo foi feita por meio de análise documental, que é um método empregado com intuito de colher e identificar informações de ordem factual. Os documentos, conforme Phillips (1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38) são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Portanto, consideramos o livro didático como um documento capaz de nos fornecer informações através de suas imagens e de seu conteúdo, e, conseqüentemente, produzir uma pesquisa esclarecedora frente aos objetivos traçados.

A proposta de análise aqui tratada tem como foco a intenção da imagem retratada em um livro didático de língua japonesa. Para tal, houve a necessidade de se investigar não só a peça chave, o livro *Marugoto*, como também fontes para melhor fundamentar o instrumento analítico, a Gramática Visual. Essas referências vislumbram pesquisas e aplicações acerca da teoria utilizada. A fim de alcançar os objetivos que direcionam o presente trabalho, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, procedimento no qual Gil (2002, p. 44) define como “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

## 3.2 O livro Marugoto

A publicação de *Marugoto* se deu em 2013 pela Fundação Japão. De acordo com o que consta em sua introdução, seu intuito é aprofundar os conhecimentos sobre o Japão com os demais países e estabelecer intercâmbios culturais entre os povos. A princípio, o público alvo do livro são estrangeiros adultos que desejam aprender a língua japonesa.

A cultura e o cotidiano nipônicos estão representados nas lições, que são regidas por tópicos situacionais e vão desde os primeiros contatos, como saber cumprimentar e fazer saudações, até lições que fazem referência a situações de uso mais complexo para o recém-falante, como fazer compras, por exemplo. Paralelo a isso, o vocabulário é apresentado de forma também gradual a cada lição.

As habilidades comunicacionais são trabalhadas em dois livros: *Marugoto Rikai* e *Marugoto Katsudou*. O primeiro foca na escrita, oralidade, leitura e compreensão oral, sendo mais ligado ao estudo dessas competências de forma mais sistemática, através de estruturas e características gramaticais voltadas para a comunicação. Trabalha com o léxico das palavras e possui atividades para serem realizadas com o suporte de áudio, assim como o segundo livro, entretanto, esse último requer uma atenção maior com habilidades orais, além de envolver situações do dia a dia, sugerindo rapidez para aqueles que querem falar e compreender a língua de forma mais imediata, atendendo dessa forma a proposta do livro que é a comunicação.

### 3.2.1 Delineamento

Para atingir a finalidade de análise deste trabalho, trabalhamos apenas com *Marugoto Katsudou*. O privilegamos pelo fato de possuir uma quantidade maior de imagens, além de aparentar consonância com os aspectos teóricos apresentados no capítulo anterior. A série de livros *Marugoto* é separada em níveis e sendo assim, utilizamos o de nível A1, correspondente à etapa inicial da língua japonesa e delineamos a análise focada nas quatro primeiras lições sequenciais. As escolhas pelo nível e lições pesquisadas assim se deram para atender a proposta da

disciplina de curso e, também, para concluirmos no tempo hábil, motivo pelo qual delimitamos as lições referidas no texto.

### **3.3 Procedimento Metodológico**

Como abordado anteriormente, a análise documental foi o método empregado para a coleta de dados deste trabalho. Para tanto, os procedimentos aqui descritos seguem a proposta de Lüdke e André (1986) frente a pesquisas qualitativas. Para dar início aos trabalhos de uma análise documental, os autores orientam a caracterizar o tipo de documento a ser utilizado, desde que venha a ser coerente com o propósito da pesquisa. Em seguida, alertam sobre as mensagens que podem ser decodificadas de inúmeras formas, sendo importante um enfoque a ser aplicado na interpretação de documentos. Por último, explicitam que, no momento em que as mensagens são interpretadas, o pesquisador se utiliza não só de seus conhecimentos técnicos, mas também de conhecimentos que são adquiridos da vida, como as sensações, intuições e percepções, por exemplo.

Para a análise desse trabalho, fizemos uso de um documento do tipo técnico, um livro didático de língua japonesa. A pesquisa se centra em descobrir qual é o papel desempenhado pelo conjunto de imagens presentes em quatro lições. Foram consideradas imagens as fotografias, ilustrações, reproduções e outras reproduções visuais como cores.

Ao citarem exemplos do que seria um documento para análise, Lüdke e André citam apenas materiais que fornecem informações através da escrita, – diários, revistas e jornais, por exemplo – que, para extraí-las, é importante fazer uma leitura profunda e centrada. Como trabalhamos no presente trabalho com imagens, a forma de leitura apropriada se dá através do visual, ou seja, por meio da Gramática Visual, esta fundamentada no capítulo anterior.

Após a leitura das imagens das quatro lições, foi elaborado um parecer final a partir da análise de conteúdo obtida dos dados coletados por meio da interpretação das metafunções gramaticais. Firmada com a abordagem de Lüdke e André (1986), os procedimentos metodológicos foram os seguintes:

- **Unidade de Análise:** é o segmento em especial em que a análise vai focar dentro do conteúdo. Utilizamos a unidade de registro, ou seja, verificamos o que surge com frequência.
- **Forma de registro:** pode acontecer por meio de várias formas, como anotações no próprio material, diagramas ou esquemas. Assim que fizemos a leitura, foram registradas por escrito as descrições obtidas de cada imagem.
- **Construção de categorias:** a partir das temáticas que tenderam a se repetir, foi permitida uma categorização. Com essas informações organizadas, construímos quadros explicativos, nos quais pôde se fazer uma comparação entre as categorias e verificar a expressividade de cada uma.
- **Novo julgamento das categorias:** foi realizada uma revisão dos dados inseridos, bem como suas interpretações, a fim de atestar se a análise está completa, considerando a sua abrangência e delimitação.

Esclarecidos os procedimentos, seguiremos no próximo capítulo com a interpretação, análise e discussão do conjunto de imagens nas lições pesquisadas.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se dedica puramente à leitura e análise realizadas das imagens de *Marugoto Katsudou* à luz da Gramática Visual, conforme o que está disposto no capítulo 2. Inicialmente, apresentaremos cada uma das quatro lições, definindo seu foco e área de interesse dentro da língua japonesa. Em seguida, estarão descritas a interpretação de cada componente imagético encontrado nos exercícios e atividades disponíveis. Por fim, será dado um olhar mais analítico em torno da estrutura composicional aplicada.

Para uma melhor visualização da leitura aqui descrita, além de disponibilizarmos as ilustrações das páginas mencionadas em questão ao longo do capítulo, as mesmas se encontrarão em tamanho maior ao final deste trabalho, na seção de anexos.

### 4.1 Lição 1 – *Kon'nichiwa*

Como podemos notar nas ilustrações da página seguinte, as duas primeiras páginas da lição se integram para compor os exercícios. O título que dá nome à lição 1 – *Kon'nichiwa* – pode ser traduzido para o português como “boa tarde” e logo nos sugere o que está em foco, que são as formas de saudação, cordialidade e cumprimento em japonês.

**Questão 1 - Exercício 1:** Vemos que se trata, nas ilustrações 4.1 e 4.2, localizadas na página seguinte, de uma composição de cinco imagens, nas quais seus participantes retratados agem de formas distintas. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 64), essas figuras são exemplos de estruturas narrativas, ou seja, as pessoas exercem uma ação transacional com a meta de cumprimentar aqueles com quem interagem. As reações são transacionais, pois os olhares dos participantes não fogem ao quadro da imagem, com exceção do participante da esquerda da figura “b”, que olha em direção para baixo, desviando o olhar do que está à direita. Ainda em relação à “b”, ambos estão sob olhar de oferta, isto é objetos de contemplação (Ibid., p. 119), e mantém uma distância social média do espectador.

Continuando com a parte interacional, agora de “a”, “c” e “e”, também se tratam de imagens com participantes com olhar de oferta, além de possuírem distância média de quem os observa.

Ilustração 4.1 – Lição 1, página 22



Ilustração 4.2– Lição 1, página 23



Em relação à parte interacional da figura “d”, o olhar em direção ao espectador é de demanda, requerendo contato mais íntimo; o plano da fotografia é médio, um pouco acima da cintura, onde a distância com o espectador não é tão grande, porém nem tão pequena. Talvez o fato de estar voltado para o espectador, de frente, faça mais sentido do que se estivesse voltado para outro participante interativo, de perfil, a exemplo das demais figuras do exercício, pois não captaria de forma tão plena a referida saudação.

Pode se dizer que todas as figuras carregam alto grau de realidade, no que diz respeito à modalidade, pois não apresenta muitas alterações, nem grandes diferenciações da idealização do cotidiano. Este exercício coloca personagens em uma prática de observação para o usuário identificar os diferentes comportamentos de diferentes culturas no momento em que se cumprimenta alguém.

**Questão 1 - Exercício 2:** São nove figuras ao todo, que podem deduzir ao usuário de que se tratam de cumprimentos e saudações, acompanhando a temática do primeiro exercício. O que se destaca em todas elas é a presença de representações de processos verbais, indicado pelos balões de fala dos personagens. As estruturas representacionais são todas narrativas, porém variando o tipo de suas ações.

As figuras de número 1, 2 e 9 da figura 4.3 são exemplos em que aparece uma ação transacional vinda de um participante, no qual acena na intenção de cumprimentar, no entanto, quem interage com ele não age e apenas responde, como podemos perceber pela presença do balão de fala. Essa postura, de quem apenas fala é um tipo de ação não transacional, que poderia ser traduzido como “ele fala”.

Ilustração 4.3 – Exercício 2, página 22



Ilustração 4.4 – Exercício 2, página 23



As de número 4, 6 e 7 estabelecem ações cometidas e que podem ser interpretadas como ações transacionais, afinal, todos os participantes possuem meta inserida na representação. Por sua vez, nas figuras de número 3, 5 e 8 os

participantes não agem, apenas falam e, portanto, são caracterizados como ações não transacionais. Quanto à reação, todas as figuras apresentam classificação transacional, estando os olhares dos participantes em contato uns com os outros e mantendo a linha visual deles entre si e não fugindo de quadro (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006).

A parte interacional integra bem o conjunto de imagens do exercício, pois são atribuídas algumas classificações em comum. Todas possuem interação de demanda, sendo objetos de apreciação do usuário do livro, possuem distância social média. A modalidade das imagens é pouco real, com cores muito saturadas e sem sombreamentos. As imagens 3 e 4 apresentam modulação de cores, começando uma cor muito forte e se clareando a medida que vai até a parte inferior, caracterizando uma característica real na qual ilustra dia, tarde e noite, porém agregada ao todo das imagens, e demonstrando modalidade considerada fraca e pouco real.

**Estrutura composicional:** O valor informativo pode ser considerado o sistema topo-base. Consideramos o topo em um eixo vertical sendo representado pela legenda “T” da figura abaixo e pelo exercício 1, onde é representado uma situação idealizada. São momentos em que o usuário vê diferentes formas de se cumprimentar por meio de exemplos em uma atividade de observação. O comando da questão poderia ser feito como ‘o que soaria como ideal em sua cultura? E para um japonês?’. Portanto, o exercício oferece traços culturais para o aluno se colocar na posição desses personagens e refletir o cumprimento ideal em cada situação.

Ilustração 4.5 – Valor informativo topo-base das página 22 e 23



A base, representada pela legenda “B” e pelo exercício 2, conseqüentemente, sugere o real. Trata-se de um exercício para ser utilizado com o auxílio do áudio que acompanha o material. As imagens são de diferentes situações, retratando ações e falas, como demonstra os balões em tom de rosa. Diferente das situações do exercício acima, esse, por sua vez, coloca impressões reais do que ocorre na língua japonesa. Dessa forma, o aluno pode participar ouvindo as estruturas, que estão também escritas no material, e repeti-las, assim como sugerido pelo comando da questão. Esse exercício traz para o aluno a condição real de utilizar um cumprimento ou expressão em língua japonesa, servindo de base para o exercício 3, que determina aplicar essas falas com outras pessoas em sala.

As figuras do exercício 1 tem grande destaque, são de grande tamanho, com borda arredondadas na cor rosa e estão sobrepostas. Além disso, é notória uma carga cultural expressa nos comportamentos dos personagens, caracterizando, portanto, um grande nível de saliência em comparação às do exercício 2, que possui imagens menores e mais espaçadas.

Quanto ao enquadramento, ambos exercícios apresentam imagens com forte conexão, pois estão postas de forma próxima, com características e tamanhos semelhantes, fazendo com que o usuário consiga estabelecer diferenciação e continuidade entre cada uma. O exercício 3, situado no centro da página 23 não possui figura alguma, porém está enquadrado de forma que não comprometa os demais, dentro de uma caixa e separando os dois exercícios. Pode-se interpretar, baseado nas colocações de Araújo (2011, p. 77), que trata-se um exercício atuante de intermediação entre a observação e a prática, elementos que foram oferecidos pelos dois anteriores, representados pelo topo e base.

#### **4.2 Lição 2 – *Moo ichido onegaishimasu***

A segunda lição é intitulada *Moo ichido onegaishimasu* e apresenta uma proposta de inserção do aprendiz em um ambiente de sala de aula. Assim, são estudados expressões e vocábulos que são comuns na língua japonesa e utilizadas por professores e alunos. O título pode ser traduzido por ‘mais uma vez, por favor’, que é uma expressão comumente utilizada quando se pede gentilmente que se



com a impressão de que o espectador não é próximo dessas pessoas. O ângulo em que a fotografia foi realizada nos remete a uma atitude subjetiva de envolvimento, isto significa que traz ao espectador um envolvimento com aquela situação, de algo próximo do meio em que ele vive. A modalidade é considerada alta, isto é, sem muitas alterações na conjuntura do que é real no dia a dia. Segundo Kress e van Leeuwan (2006, p. 155), o termo modalidade “se refere ao verdadeiro valor ou credibilidade das afirmações a respeito do mundo”.

**Questão 2 - Exercícios 1 e 2:** São sete ilustrações ao todo representando estruturas narrativas. Elas fazem parte de um exercício que concentra o uso de expressões e comandos usados dentro de sala de aula. As figuras narram ações não-transacionais, de modo que os participantes agem, porém não visam uma meta em suas ações. As reações são transacionais, pois nenhum dos personagens olha para fora do quadro da imagem. Os olhares dos personagens são de oferta, que olham na direção do espectador, com exceção da figura 7, que possui olhar de demanda. Outra característica dessa última figura é o fato dos dois participantes possuírem atitude subjetiva de igualdade, estando um de frente para o outro com olhar sob o mesmo ângulo.

A distância social é considerada média, dado o corte das figuras um pouco acima da cintura dos participantes. A modalidade é baixa, ou seja, passa pouca realidade em virtude da coloração saturada e da ausência de sombreamentos.

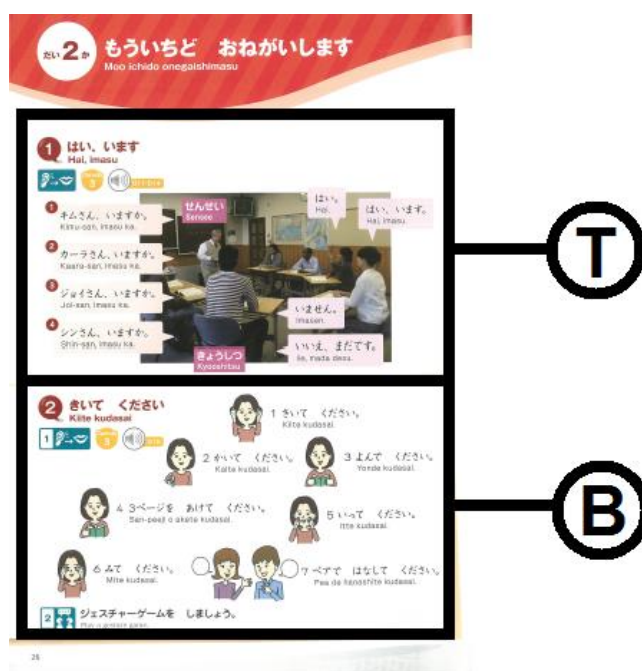
**Estrutura composicional:** Assim como na lição 1, pode se atribuir o valor informativo como sendo “topo-base” também para a primeira página deste. O exercício 1, considerado o topo e marcado pela legenda “T” na figura acima, representa o ideal e também “algo apresentado como idealizado ou a essência generalizada da informação” (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006, p. 187). A imagem do exercício mostra uma situação hipotética mostrando a sala de aula como contexto para demarcar um possível diálogo entre professor e alunos, o que é demonstrado pelas possíveis perguntas e respostas localizadas ao seu redor e representados pelos balões de fala. É um exercício que apresenta personagens fictícios para ilustrar o uso de expressões utilizadas em sala. Dessa forma, os alunos podem identificar quando o professor fizer uso delas e responder de forma adequada, assim



como demonstra a situação idealizada pela figura e pelo áudio, que também auxilia o exercício.

A base, marcada pela legenda “B” na ilustração 4.7 abaixo, traz para o usuário a porção real dessa composição. Diferente do anterior, não possui diálogos, apenas há imagens dos participantes fazendo gestos, expressando as ações realizadas. Sem atribuir falas a personagens fictícios, é permitido o uso da oralidade pelo próprio aluno. Podemos notar que o primeiro comando do exercício pede para o aluno ouvir a expressão para depois repetir em seguida. Já o segundo, pede que se faça o uso real por meio de um jogo de gestos, assim como reproduzidos pelas imagens. Dessa forma, os alunos por si só fazem uso dessas expressões e não idealizam situações ou pessoas para falarem por eles, a exemplo do exercício 1.

Ilustração 4.7 – Valor informativo topo-base da página 26



A maior saliência da página analisada vem em primeiro lugar da caixa de cor rosa que envolve todo o exercício 2. A caixa enquadra bem o exercício e o deixa em destaque, além de das figuras estarem bem distribuídas dentro dela, de mesmo tamanho e aparência. A figura central do exercício 1 é menor que a caixa de cor rosa, estabelecendo uma hierarquia de destaque entre os componentes visuais. O enquadramento está nítido e bem empregado, com elementos que definem bem cada exercício empregado.



**Questão 3:** A continuidade do ensino de expressões em sala de aula se dá por meio desse exercício, assim sugerem as suas imagens. As estruturas representacionais são cinco figuras e dentre as tais, somente a número 3 que ilustra uma ação transacional. A participante retratada acena com o intuito de ser notada. Os demais agem naturalmente, sem uma vetorização, ou seja, sem indicarem uma meta a ser cumprida. Quanto às reações, os participantes nas figuras 1, 3, 4 e 5 olham para algo ou alguém fora do corte da figura. Sendo assim, podemos defini-las como reações não transacionais. A figura 2, por sua vez, ilustra reações transacionais, pois olham para algo fixo dentro do corte. Outro ponto que notamos é a presença de processo verbal, por meio de balões de fala é encontrado ao redor de todas as figuras.

Todas exprimem um contato de distância do espectador, visto que as cinco figuras detém interação de demanda, portanto, apenas objetos de apreciação para quem as vê. A distância social das imagens é considerada média, pois o corte não os mostra de corpo inteiro e nem somente o rosto, sendo os participantes retratados pessoas que não são íntimas e nem tão distantes do espectador. A modalidade dessas imagens é considerada alta, pois apresenta aspectos que nos remete à realidade em que vivemos por meio de cores, sombras e modulações.

Ilustração 4.8 – Lição 2, Página 27



**Estrutura composicional:** A disposição do conjunto visual apresentado na ilustração 4.8, de acordo com nossa interpretação, não ilustra nenhum tipo de valor informativo. Notamos que os valores não estão distribuídos em locais diferentes e definimos que o conjunto com as cinco imagens está distribuído de forma harmônica e igualmente saliente. Assim sendo, possuem mesmo peso e carga de importância, como apresentado pelo formato hexagonal semelhante e contendo o mesmo sombreamento. O enquadramento se dá por todo o espaço visual que a página dispõe, sendo de fácil percepção e, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 203), esse fato define uma forte e conexa estruturação.

### **4.3 Lição 3 – *Doozo Yoroshiku***

Esta lição, em especial, ensina expressões de apresentação, dando continuidade à proposta de iniciação da língua japonesa para adultos estrangeiros. Após saudar, agradecer e utilizar expressões usuais em sala de aula, o lição 3 introduz como o aluno pode anunciar seu nome e falar o país de onde veio. O nome que dá título a essa lição – *Douzo Yoroshiku* – é uma expressão utilizada quando uma pessoa se apresenta a outra e exprime o estado de gratidão em poder conhecê-la.

**Questão 1 - Exercícios 1 e 2:** Trata-se de um exercício de observação e compreensão oral. A imagem da primeira atividade encontra-se à direita da página, onde estão ilustrados 11 personagens distintos. Essa estrutura pode ser considerada como representação de uma estrutura conceitual, sendo esses participantes elementos figurativos, como convidados do que se assemelha a uma reunião ou comemoração.

Apresentam olhar de oferta, servindo o espectador como objetos de observação, e possuem uma grande distância social em relação ao espectador, já que aparecem de corpo inteiro. A modalidade é dada como baixa, fato indicado pelas cores pouco moduladas e ausência de sombras, sendo essa, portanto, uma figura pouco real.

A segunda atividade, por sua vez, já possui uma imagem que possui alto grau de modalidade, apresentando traços firmes de profundidade, iluminação e cores. Ela apresenta seis pessoas que caracterizam uma ação não-transacional, que poderia ser exemplificada por “eles conversam”, por exemplo. Essas falas são representadas por processos verbais e exemplificam o modelo de prática oral determinadas pelos balões verde e rosa claro.

Ilustração 4.9 – Lição 3, página 32

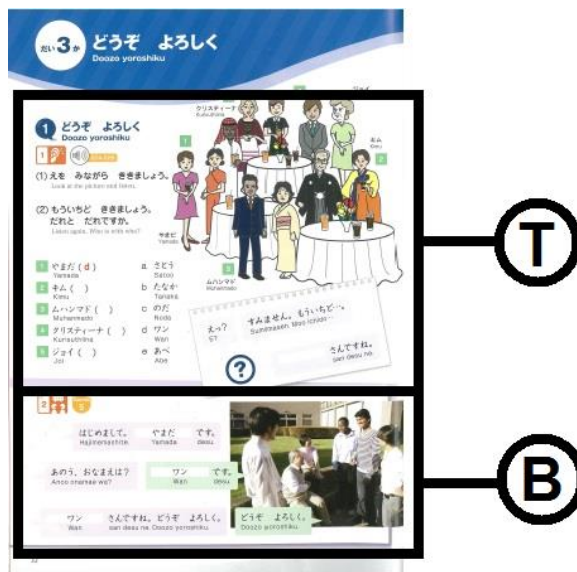


Suas reações são transacionais, já que seus olhares estão fixados uns nos outros, ou seja, dentro do quadro da imagem. O contato com o espectador é pequeno e a distância social é considerada alta, dado o olhar de demanda desses participantes quando não olha para o leitor e o corte da imagem capturando todo o corpo da maioria dos participantes.

**Estrutura Composicional:** É possível depreender duas compreensões de valores informativos nesta página. Inicialmente, a disposição “topo-base” é atribuída em todo o primeiro exercício. A primeira atividade, simbolizada por meio da legenda

“T” na ilustração 4.10 logo abaixo, dispõe o “ideal” com a prática de observação da imagem e de compreensão oral a partir do arquivo de áudio. É dada uma situação hipotética com personagens fictícios representados e, quando mencionados no áudio, apresentam-se um para o outro. Sendo assim, o aluno olha a imagem e relaciona um determinado personagem ali ilustrado com sua voz.

Ilustração 4.10 – Valor informativo topo-base da página 32



Após ouvirem os personagens, a segunda atividade, localizada na base e simbolizada pela legenda “B” na ilustração 4.10, orienta os alunos a exercitarem os diálogos ali escritos, que são utilizados em uma auto-apresentação. Assim, se faz o “real”, ou seja, a prática dos alunos sendo eles mesmos e utilizando seus próprios nomes para se apresentarem, ao invés de usar nomes dos personagens. Assim como a imagem da primeira atividade, aqui também são ilustradas pessoas de diferentes etnias. Esse é um fator que se aproxima ainda mais das realidades de várias pessoas que possam vir a utilizar este material ao redor do mundo.

O segundo valor observado se refere ao quadro branco, aparentando um pedaço de papel à direita do espaço composicional. Ele adentra ao enquadramento do segundo exercício e nos traz a ideia do “novo”, de uma informação que complementa a informação já dada e conhecida, essa última está localizada no lado inferior esquerdo e também vista na primeira atividade. Como já adiantamos, no valor informativo do que está à direita, o interpretamos como o “novo”, algo que pode ser contestado, mudado (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006, p. 181).

Na realidade, todas as imagens se concentram à direita da página e todas possuem grande saliência. Destacam-se seja pelas cores, formato ou tamanho. As duas atividades do exercício são bem enquadradas, sendo que a segunda possui uma separação mais nítida. Uma caixa na cor lilás coloca em evidência os elementos e define bem cada parte, além da proximidade entre aspectos semelhantes, que preenche bem os espaços e demonstra forte enquadramento.

**Questão 2 – Exercícios 1, 2 e 3:** Como podemos notar na ilustração 4.11 na página a seguir, enquanto o primeiro exercício se centra na possibilidade do aluno se apresentar a alguém, o segundo foca em seu país de origem. O exercício 1 nos mostra a imagem de um mapa composto de cinco bandeiras; já o exercício 2 mostra cinco pessoas diferentes. Por fim, o exercício 3 mostra um quadro semelhante a um papel de caderno branco com três figuras cada um contendo expressões faciais distintas. Dadas essas informações, podemos interpretar essas imagens como representações de estruturas conceituais (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006, p. 79-113). Os consideramos como modalidade baixa, isto é, que passam pouca realidade para o espectador.

As bandeiras dos países ilustram o país de cada pessoa anunciada na primeira atividade e são exemplos de processos simbólicos, manifestações em forma de imagens que são conhecidas por todos sem distinção. A mesma denominação pode ser atribuída à figura com as três expressões faciais ilustradas, sendo esses exemplos de símbolos convencionais para uma gama de pessoas.

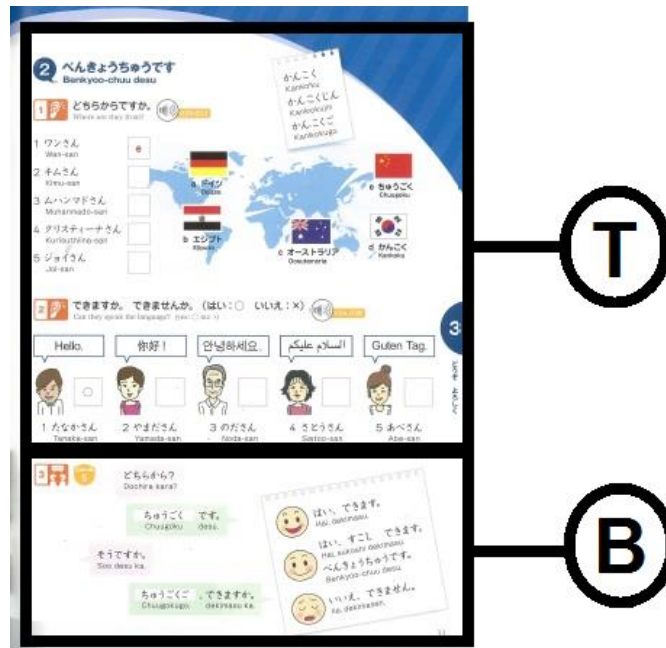
Ilustração 4.11 – Lição 3, página 33



As imagens das pessoas mostradas na segunda atividade são conceituais porque elas apenas estão representadas e não agem. Assim, segundo Almeida (2011, p. 75), podemos atribuir a elas inúmeros valores. A interação dessas pessoas é considerada de demanda, em se considerando o contato que elas querem obter do espectador ao olhar para ele. Suas distâncias são consideradas mínimas devido às imagens em *close* dos participantes.

**Estrutura composicional:** O valor topo-base também pode ser aplicado à ao espaço composicional do exercício 2. As atividades 1 e 2 são de compreensão oral, sendo, portanto, feitas com auxílio do áudio que acompanha o material. Podemos interpretar que as duas primeiras atividades seja a parte que corresponde ao topo, ou ao “ideal”. Os alunos ouvem os áudios de pessoas fictícias e relacionam essas informações com as imagens para responder corretamente. No áudio, os personagens revelam de que país são e se conseguem falar determinada língua. O ideal traz ao aluno uma situação imaginária para que ele se insira naquele contexto. Dessa forma, por meio da fala desses personagens, é necessário que se consiga abstrair essas situações e as mensagens que são passadas em cada uma delas.

Ilustração 4.12 – Valor Informativo topo-base da página 33



A porção “real”, concentrada na base, traz uma atividade em que os alunos fazem a prática oral. Mostram estruturas, destacadas em rosa e verde claro, que complementam e ampliam os diálogos das situações mostradas nas duas primeiras atividades, possibilitando o uso concreto da língua japonesa pelos próprios alunos em sala de aula.

Enquanto o lado esquerdo apresenta informações consideradas conhecidas, o lado direito concentra duas imagens que se assemelham a uma folha branca de caderno, assim como visto anteriormente em outra página. Interpretamos que nessa porção do espaço composicional, essas imagens representem o novo, algo que não foi apresentado antes e que pode ser discutido. Elas apresentam informações novas de léxico e possibilidades de resposta utilizadas ao longo das atividades. Consideramos dentro dessas imagens informações condizentes com os objetivos a serem alcançados na lição e, quando seus usos são debatidos em sala de aula, podem contribuir o conhecimento vocabular dos aprendizes.

#### 4.4 Lição 4 – *Kazoku wa san-nin desu*

O título da lição pode ser traduzido para o português como ‘a família possui três membros’ e traz ao aluno a construção de mais uma informação para sua

apresentação. De acordo com a ilustração 4.13 e 4.14 na página seguinte, é possível notar que as imagens estão dispostas de forma que as duas páginas estão integradas, fato igual ao que ocorre com a primeira lição e mostrado nas ilustrações 4.1 e 4.2.

**Questão 1 - Exercício 1:** A imagem traz uma representação de estrutura conceitual que pode ser classificada como analítica. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 87), essa modalidade relaciona os participantes em termos de uma estrutura “parte-todo”. As pessoas estão colocadas em um sistema onde cada pessoa (pai, mãe, irmãs e irmãos) integra parte de um todo, simbolizada pela família ali ilustrada. Essas pessoas estão olhando para o espectador, de forma que o contato é lido como uma interação de oferta. A distância social é pequena, estando o corte dos personagens em *close*. A modalidade é dada como baixa. Motivo este causado pela ausência de modulações de cor e sombreamento.

**Questão 1 - Exercício 2:** Compõe-se de seis imagens. No centro, cercado pelas imagens maiores, encontra-se uma estrutura narrativa. Ela possui dois participantes em ações não-transacionais, em uma interação de demanda, além de apresentarem uma distância média em relação ao espectador. A modalidade contrasta com as outras cinco imagens que a cercam, pois ela é classificada como baixa, pelo mesmo motivo das imagens da família no exercício anterior.

As demais imagens apresentam cores vivas, sombreamento, profundidade, brilho e modulação de cores. Como fotografias de família, elas tendem a se aproximar mais do real, caracterizando uma modalidade alta. Trata-se de imagens que são meramente de estruturas conceituais, representando pessoas que não agem e inexistindo vetorização. Podemos interpretá-las como um processo classificatório, onde de acordo com a GV, o produto em comum seriam as cinco fotografias de família (KRESS; VAN LEEUWAN, 2006, p. 78).

Ao olharmos para as imagens marcadas de “a” até “d”, verificamos que os participantes possuem olhar de demanda, que representa uma tentativa de estabelecer contato maior com o leitor. Na figura “e”, apenas a participante que está na extrema direita e mais afastada é que reproduz olhar de demanda, enquanto sua família, que não olha para o espectador, apresenta olhar de oferta. Interpretamos que o fato da maioria apresentar olhar de demanda nessas cinco imagens seja uma



tentativa de aproximar o aluno de uma situação que remeta a algo afetivo e familiar para ele.

Ilustração 4.13 – Lição 4, página 36



Ilustração 4.14 – Lição 4, página 37



As imagens “a”, “b”, “d” e “e” possuem uma distância social considerada media. São participantes que não possuem alto grau de intimidade, mas também não apresentam muita distância do espectador. Nelas são retratadas famílias em um teor mais descontraído e alegre. Por sua vez, a imagem “c” é de distância social máxima, na qual os participantes estão capturados de corpo inteiro e não possuem muita proximidade com quem os vê. Nota-se que eles possuem um semblante mais formal e sério, enfatizando ainda mais esse distanciamento.

A figura “d” demonstra uma atitude subjetiva de envolvimento na relação entre participantes e espectador. Pode ser observada a limitação do ângulo disposto na imagem, fato que baseado pela GV, demonstra uma situação do dia a dia.

**Questão 1 - Exercício 3:** Essa imagem conta com três participantes e possui a mesma configuração do primeiro exercício, que continha cinco. Por essa razão, interpretamos da mesma forma: são representações de estruturas conceituais analíticas, que demonstram olhar de oferta, distância social mínima e baixa modalidade.

Ilustração 4.15 – Valor informativo esquerda-direita das páginas 36 e 37



**Estrutura composicional:** Ao olharmos para as páginas da quarta lição e vermos que apresenta um segmento no eixo horizontal, interpretamos que o valor informativo esteja distribuído entre direita e esquerda. À esquerda temos o exercício 1, simbolizado pela legenda “E” na ilustração acima, com uma imagem menor representando uma família de cinco membros, sendo esse do tipo compreensão e repetição de áudio. Nele, há a prática da oralidade dos vocábulos que fazem referência a números e nomes dos graus de parentesco.

À parte direita, simbolizada pela legenda “D” na figura 4.15, é onde se concentra um peso maior de imagens. É o espaço que compõe o exercício 2, que contém figuras de diferentes famílias com números distintos de membros, e o exercício 3, que traz no canto superior direito uma pequena imagem com uma família de três membros. Também é na parte direita que concentra um exercício de compreensão oral e outro de prática oral.

Concluimos que a parte considerada “dada”, localizada à esquerda, gire em torno da temática “família” por meio do léxico e conhecimento vocabular de numerais e grau de parentesco. Um exemplo de informação dada é abaixo do primeiro exercício, onde há um quadro branco contendo os nomes da contagem de números de pessoas, utilizado para determinar o número de familiares.

Assim como exposto no quadro, em japonês, geralmente utilizamos o sufixo ‘nin’ para fazer referência ao sistema de contagem do número de pessoas. As duas exceções são para os dois primeiros – *hitori* para uma e *futari* para duas pessoas. Na sequência, seguem os demais em ordem cardinal com o sufixo ‘nin’ – *san-nin*, *yon-nin*, *go-nin*, *roku-nin*, *shichi-nin* ou *nana-nin*, e assim, esse contexto mostra através das imagens os aspectos linguísticos e culturais da peculiaridade da língua japonesa.

Já a parte da direita, considerada “nova”, abrange o conhecimento dado no exercício anterior, os aplicando na estrutura já apresentada na forma de novas frases. As figuras das cinco famílias dão a base para o segundo exercício, que pede para o aluno identificar a pessoa atuante no áudio quando ela diz quantas pessoas tem em sua família e sua relação de parentesco com elas. Sem as informações de léxico e estrutura do exercício 1, não seria possível avançar para a compreensão oral de frases novas no exercício 2. Dessa forma, o aluno aprende novas possibilidades de uso dessas estruturas de acordo com o que foi dado.

Por fim, o terceiro exercício lida com a situação por meio da prática oral. À exemplo do exercício 2, agora considerado já “dado”, no qual se ouvia quantas pessoas haviam na família e qual o grau de parentesco entre elas, dessa vez é o aluno é que pratica oralmente com os colegas a utilização dessas expressões.

Entendemos que o novo, ou seja, aquilo que está à direita, se concentra em utilizar e ampliar o conhecimento de tudo o que foi fornecido à sua esquerda.

O que mais chama a atenção são as imagens das cinco famílias pelo seu peso visual, que tomam quase toda parte do espaço composicional. Elas possuem tamanhos semelhantes, bordas brancas e formatos que lembram retratos de família convencionais, além de possuírem um efeito de sombra por trás delas. Dessa forma, a saliência é marcada de maneira forte por essas cinco imagens, seguida pelas demais de tamanho menor.

O enquadramento dessas cinco imagens de grande saliência é forte devido à semelhança proximidade entre elas. Os exercícios que estão em porções menores estão enquadrados nas laterais das páginas, porém bem definidos. O terceiro exercício está marcado por uma caixa, o evidenciando e limitando das demais ideias da composição. Há riqueza de estruturas visuais dentro de cada exercício enquadrado, no qual cada proposta tem uma articulação própria que, quando juntas, respondem de forma satisfatória os objetivos a serem alcançados na lição.

## 5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Após as leituras obtidas em cada lição, as informações foram analisadas de forma que encontrássemos características e dados em comum entre elas. Neste capítulo, dispomos os resultados levando em consideração a frequência das informações coletadas no capítulo anterior. Nas seções a seguir, relacionaremos os dados obtidos das imagens de *Marugoto*, divididos por suas respectivas metafunções da GV, com os tipos de exercício e as lições em que foram encontrados. Dessa forma, trazemos a seguir possíveis respostas para a nossa pergunta de pesquisa: sob a perspectiva da Gramática Visual, de que forma as imagens em *Marugoto* podem contribuir para o aprendizado da língua japonesa?

### 5.1 Metafunção representacional

As estruturas que mais tenderam a aparecer nas lições analisadas, no que se refere à metafunção representacional, foram as de cunho narrativo. Essas imagens exprimem o “agir” e o “fazer”. Julgamos com naturalidade a quantidade encontrada dessas estruturas serem maioria, principalmente nos duas primeiras lições, por transmitir os primeiros conhecimentos da língua através de ações expressas nessas figuras. Saber agir em conformidade com os contextos apresentados, que são retratados de acordo com o comportamento dos participantes ilustrados, é um fato apresentado pelas estruturas narrativas e também um interesse que o aluno busca ao aprender outra língua e outra cultura.

Entretanto, notamos a distribuição e incidência da metafunção representacional nos tipos de exercícios encontrados ao longo das quatro lições. As estruturas narrativas e conceituais foram contabilizadas de acordo com o número de participantes retratados e toda sua configuração pode ser conferida no quadro da página a seguir.

Quadro 5.1 – Frequência de metafunção representacional por tipo de exercício

Tipo de Exercício	Metafunção Representacional	
	Narrativa	Conceitual
Compreensão Oral e Repetição Oral	27	7
Prática Oral	13	4
Compreensão Oral	1	21
Total	41	34

Fonte: Quadro nosso

Nos exercícios de compreensão oral e repetição, as imagens na forma de estruturas narrativas se utilizam das ações e contextos demonstrados pelos participantes. Da mesma forma, elas também ilustram as expressões e vocabulários mencionados oralmente nos arquivos de áudio do material.

Nas duas primeiras lições, as imagens são grandes aliadas do aluno para o exercício do tipo oral. Nesses casos, as estruturas narrativas que aparecem em exercícios de compreensão e repetição, servem também como base para os de prática oral. No comando do exercício 3 da lição 1, por exemplo, é pedido para que os alunos se cumprimentem. Assim, exige-se uma postura não só de voz, mas de representação por parte deles.

Ao olhar uma situação como se despedir, por exemplo, o aluno visualiza a ação promovida pelos participantes da figura, que acenam com a mão, e a relaciona com a expressão adequada para utilizar no momento da prática oral. Deste modo, concluímos que em sua representação, o aluno usará de sua lembrança da imagem e saberá externar não só de forma oral, mas também corporal, a estrutura oportuna para aquele momento, de acordo com que ele visualizou no exercício anterior.

É possível depreender essa afirmativa na segunda atividade do exercício 2 da questão 2, da segunda lição. Trata-se de um exercício de prática oral, que pede para os alunos construírem um jogo relacionando gestos, a exemplo da ação dos

participantes ali retratados, com as expressões apresentadas no exercício anterior. Sem a utilização das estruturas narrativas dentro do exercício, os alunos não se espelhariam para fazer a conexão entre os gestos e as frases.

As estruturas conceituais encontradas em exercícios de prática oral foram pouco encontradas em nossa análise. Embora não apresentem uma ação, a partir de uma delas, os alunos podem construir diversas outras possibilidades. Tomemos como exemplo a figura localizada no canto superior direito do exercício 2, da lição 3. Trata-se de uma forma conceitual onde os alunos podem formar não uma, mas várias frases de acordo com o contexto utilizado, a exemplo dos rostos ilustrados na imagem. Esse exemplo pode ser melhor apreciado no anexo F ao final deste trabalho.

As estruturas conceituais são mais utilizadas em exercícios do tipo 'compreensão oral'. Nesses exercícios também é utilizado o material suporte contendo os arquivos de áudio. Em sua totalidade, são comandos que pedem para o aluno relacionar o que está na imagem com o discurso da voz do personagem que o representa. Entendemos que são imagens que não possuem, a priori, um valor e que podem ter variados julgamentos. Entretanto, os reais valores dessas imagens só podem ser decodificados através dos áudios que acompanham o material.

## **5.2 Metafunção interacional**

A disposição da metafunção interacional nas quatro lições analisadas, de acordo com a tipologia de exercícios, pode ser vista no quadro da página a seguir.

Quadro 5.2 – Frequência de metafunção interacional por tipo de exercício

Tipo de Exercício	Metafunção Interacional						
	Contato		Distância Social			Modalidade	
	Oferta	Dem. <sup>1</sup>	Max.	Med.	Mín.	Alta	Baixa
Compreensão Oral e Repetição	21	13	6	20	8	6	10
Prática Oral	7	9	4	9	3	1	8
Compreensão Oral	17	21	14	18	5	5	6
Total	40	48	24	47	16	12	24

Fonte: Quadro nosso

Por meio do quadro, observamos que as imagens contendo interação entre participantes e espectador, por meio do contato, estão em equilibradas em suas duas formas, oferta e demanda, como um todo. Entretanto, os exercícios de compreensão oral e repetição apresentam mais situações em que o olhar sugere oferta, ou seja, os participantes estão dispostos de modo em que são apenas observados.

Notamos que os exercícios de compreensão oral e repetição, na sua grande maioria, possui maior incidência de olhar de oferta nas duas primeiras lições, onde são ilustrados personagens que interagem uns com os outros em um contexto de exemplificação por meio de suas ações. Os participantes representados não querem um contato maior com o aluno, apenas representam de forma natural as situações mais usuais, porém desconhecidas para um aluno estrangeiro, nas quais são temáticas como cumprimentos, saudações e ações dentro de sala de aula. A repetição do áudio pelos alunos, por exemplo, se concentra no léxico e em expressões da língua japonesa, de acordo com a conjuntura apresentada pelas imagens.

<sup>1</sup> Obs: 'Dem.' refere-se ao termo 'demanda'.



O olhar de demanda, quando o participante olha diretamente para o espectador, é aplicado nos exercícios de situações que não entram tanto em um contexto cultural específico e desconhecido para um aprendiz estrangeiro.

A lição 4, por exemplo, sugere contato através do olhar de demanda da maior parte dos participantes, os quais requerem ter mais proximidade do espectador. Compreendemos que a intenção dessas imagens é que o aluno entenda a mensagem e responda de forma positiva. O contexto da referida lição é relacionado à família, considerado mais habitual e próximo para os alunos em geral, do que outro contexto, como o da lição 2, sobre saudações japonesas, por exemplo.

Assim, as características acima citadas, a partir do tema “família”, são manifestadas por meio das imagens, buscando ter mais contato com o aluno. Dessa forma, relacionamos a temática da lição com a frequência de estruturas que caracterizam olhar de demanda. Notamos também que as expressões e o léxico ensinados nesta lição, em especial, também fazem mais parte do universo do espectador/aluno.

Quanto à distância social, a média foi a que mais prevaleceu em todos os tipos de exercício. É caracterizado pelos participantes que não eram captados em *close* ou de corpo inteiro. Interpretamos que a distância que o livro *Marugoto* quer passar, principalmente nas primeiras lições, seja a relação que o aluno estrangeiro teria ao recém chegar a um país estrangeiro como o Japão. O paralelo que fizemos da interação dos participantes retratados nas imagens com a vida real, é de que o estudante não seria inicialmente recebido e acolhido de forma não tão íntima e próxima, porém não tão distante e fria, uma vez que existem vários formatos de cumprimentos de outras culturas, além do japonês.

Foram apenas esses dois tipos de imagens que estavam nas páginas de nossa análise e centraram a leitura das modalidades: fotografia e ilustrações. O que foi qualificado como modalidade alta havia mais relação com imagens do tipo fotografia, com pessoas reais retratadas. Já a baixa diz respeito a ilustrações e desenhos, e esses, de acordo com a contagem, foram os mais frequentes. São representações que são, na maioria das vezes, pequenas, que passam pouca realidade, porém tornam as composições mais leves e menos formais. Com essa

análise, notamos que o valor de realidade está mais ligado à imagens que possuíam maior saliência e diziam muito respeito sobre a essência da lição.

A presença de atitude das estruturas interacionais, apesar de serem mencionadas na análise, não foram inseridas nos resultados aqui expostos em razão da falta de representatividade dentro das lições lidas.

### 5.3 Metafunção composicional

Como podemos notar no quadro abaixo, o valor informativo que foi lido mais vezes nas quatro lições analisadas foi o chamado “topo-base”. As informações tidas como ideais ficavam no topo das páginas e geralmente era composto por exercícios do tipo de compreensão oral. O “ideal” ou o fantasioso estavam presentes nesses exercícios, que tinham como base os contextos fictícios vividos pelos personagens ilustrados e, por vezes, representados pelas vozes dos arquivos de áudio. Os alunos os viam e reproduziam suas falas, porém os exercícios, aqueles que primam a prática oral, estão posicionados na base, que representa a porção “real” da composição. Essa realidade está na prática, onde aluno tem a oportunidade de exercitar a sua oralidade como pessoa, sem ouvir ou reproduzir uma fala de um personagem fantasioso.

Quadro 5.3 – Presença da tipologia valor informativo por lição

	Metafunção Composicional - Valor Informativo		
	Topo-Base	Esquerda-Direita	Centro
<b>Lição 1</b>	SIM	-	-
<b>Lição 2</b>	SIM	-	-
<b>Lição 3</b>	SIM	SIM	-
<b>Lição 4</b>	-	SIM	-

Fonte: Quadro nosso

Nas quatro lições, as imagens de maior saliência tendem a chamar a atenção do espectador ao retratarem o tema do capítulo em que estão inseridas. As figuras tendem a ser de tamanho maior, de maior modalidade e com algum formato em especial. As de menor saliência possuem carga de importância tanto quanto as maiores, porém não ilustram de forma tão eficiente a proposta que o título da lição traz no nome.

Interpretamos que os enquadramentos, no geral, são fortes e bem desarticulados. As propostas de arranjo das imagens estavam bem separadas, onde muitos elementos visuais estão enquadrados de forma que não confundem os alunos. Os exercícios estavam desconexos em suas disposições, porém enriquecendo o espaço composicional, além de estarem bem demarcados, de acordo com a numeração ao lado do comando, sugerindo uma ordem de continuidade. Outro fator em destaque são os quadros que envolvem alguns exercícios em tons de cores semelhantes aos que estão dispostos no topo da página, sugerindo uma preocupação de harmonia para aquele enquadramento.

#### **5.4 Considerações finais**

Por meio dessa análise, pudemos constatar que *Marugoto Katsudou* é um livro multimodal não só pelas aparentes formas visuais destacadas neste trabalho, mas também pelos materiais de apoio de áudio. Além disso, a Fundação Japão, publicadora deste material, ainda fornece, por meio de seu sítio, materiais extras com vídeos e exercícios. Desse modo, esses recursos ampliam a formação do aluno dentro da língua japonesa através de vários meios multimodais.

Segundo seus autores, a GV é oriunda de observações em publicações típicas do ocidente, com a leitura se iniciando da página esquerda em direção à direita. *Marugoto* é exemplo de um livro voltado para o público de adultos estrangeiros em geral que adota esse modelo de leitura típica ocidental, sendo esta uma forma de ampliar sua proposta de intercâmbio cultural, no intuito de levar a língua e cultura japonesa aos demais países.

Mas afinal, sob a perspectiva da Gramática Visual, de que forma as imagens presentes em *Marugoto* podem contribuir para o aprendizado da língua japonesa?

Pudemos constatar com este trabalho a afirmação da importância do papel da imagem na construção do conhecimento. Na realidade, possui um valor de mesmo peso que a palavra escrita. As duas formas de comunicação se complementam de forma que o entendimento se torne mais completo. Vimos que a imagem pode ser lida e apreciada, que, se dispostas na posição, forma e função adequadas, ampliam as possibilidades de comunicação.

Sendo um livro de língua japonesa, verificamos que *Marugoto Katsudou* contribui para imprimir, por meio de suas imagens, os valores e costumes de uma tradição sedimentada por muitos anos, porém há o espaço também que mostra valores adquiridos recentemente, semelhantes aos dos ocidentais.

Apesar da limitação de apenas quatro lições para apreciação, em virtude do pouco tempo que tivemos, pudemos desenhar uma análise que oferece reflexões plausíveis. Logo, sugerimos que o olhar dado ao presente trabalho possa estimular outros de natureza semelhante, bem como se estender de forma mais completa e ampliada a outras pesquisas que envolvam livros didáticos de língua japonesa.

Sabemos que uma pesquisa com esse caráter tem outros aspectos que devem ser explorados, principalmente o aspecto cultural bem evidenciado no livro em questão. No entanto, tivemos que fazer um recorte para atender a proposta de análise desta pesquisa. Esses outros aspectos não abordados, servirão de insumo para pesquisas futuras.

Esperamos que este trabalho possa contribuir como um modelo no qual pode ser usado para estudantes conhecerem melhor seu material, o utilizando de forma plena durante a realização dos exercícios e, principalmente, para instigar os professores a terem um olhar de maior atenção em torno das imagens, visando ampliar as abordagens dentro de sala de aula.

Assim, concluímos que, sem imagens adequadas aos exercícios propostos, o nível das competências comunicativas certamente estaria comprometido e um trabalho de natureza como o deste, ainda que singular, pode vir a colaborar para o ensino-aprendizagem da língua japonesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. B. L. **Do texto às imagens: As novas fronteiras do letramento visual**. In: PEREIRA, R. C; ROCCA, P (Org.). *Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens**. *Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, Fortaleza*, v. 3, n. 5, p. 43-64, 2011. Disponível em: < [http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011\\_2.pdf](http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf)>. Acesso em 27 mar. 2015.

ARAUJO, R. D. **Gramática Visual: Trazendo a visibilidade imagens do livro didático de LE**. *Estud. Ling., Londrina*, n.14, p. 61-84, dez. 2011.

BÁRBARA, L; MACÊDO, C. M. M. **Linguística sistêmico funcional para análise de discurso: um panorama introdutório**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília*, v. 10, n. 1, p. 89-107, dez. 2009. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212>>. Acesso em 2. Mai. 2015.

COSTA, C. J. S. F; COSTA, M, A. M. **O papel das imagens no ensino de leitura em língua inglesa: uma perspectiva discursiva**. *Lumen et virtus*, v. 1, n. 2, p. 189-207, mai. 2010. Disponível em: < [http://www.jackbran.com.br/lumen\\_et\\_virtus/numero2/ARTIGOS/PDF/carlaferreira.pdf](http://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero2/ARTIGOS/PDF/carlaferreira.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2002.

HEBERLE, V. M. **Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica**. In: SILVA, K; DANIEL, F; MARQUES, S (Org.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares*. 1.ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

HOLANDA, M. E. F. **A multimodalidade: a imagem como composição em *interchange intro***. *Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, Fortaleza*, v. 3, n. 5, p. 129-144, 2011. Disponível em: <[http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011\\_2.pdf](http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf)>. Acesso em 27 mar. 2015.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Marina Appenzeller: São Paulo. Papyrus, 1996.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 2006.

LEFFA, V. J; THEISEN, J. M; PINTO, C. M. **A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 55, p. 105-119. jan. 2014. Disponível em: <<http://seer3.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em: 27 mar. 2015

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: < <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

PIMENTA, S. M. O. **Um olhar da semiótica social e da multimodalidade sobre o livro didático de língua estrangeira**. In: Anais – Simpósio Internacional de Análise Crítica do Discurso, 2., 2007, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: < [http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86\\_Sonia\\_Maria\\_OP.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/86_Sonia_Maria_OP.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula**. In: CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2., 2013, Itabaiana. Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades. Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, 2013. p. 1-8. Disponível em: < [http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto\\_VI\\_Forum\\_19.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf)>. Acesso em 12 mar. 2015

OLIVEIRA, S. **Texto Visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132008000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100006)>. Acesso em 17 mar. 2015.

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

SILVINO, F. F. **Letramento Visual**. In: Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC, 1., 2012, Belo Horizonte: Anais dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. p. 1-6, Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/issue/view/120>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2015.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **Gramática visual e o livro didático**. In: SILID, 2., 2007, Rio de Janeiro. A Gramática Visual e o Livro Didático. Rio de Janeiro: PUC-Rio - Departamento de Letras, Artes e design, 2007. v. 1. p. 1-6.

TILIO, R. C **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira**. Revista eletrônica do instituto de humanidades, Rio de Janeiro, v. 7. n. 26, p. 117-144. jul. 2008. Disponível em: < <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

VILAÇA, M. L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. Revista eletrônica do instituto de humanidades, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 2-14, jul. 2009. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

## **ANEXOS**



1

こんにちは

Konnichiwa

**1** こんにちは  
konnichiwa

**1** あなたは どうですか。にほんでは どうですか。  
What do you do? What do people do in Japan?

a



b



2



おはようございます。  
Ohayou gozaimasu.

1



こんにちは。  
Konnichiwa.

2



こんばんは。  
Konbanwa.

3



さようなら。  
Sayonara.

4



じゃあ、また。  
Jaa, mata.

おさきに しつれいします。  
Osaki ni shitsureeshimasu.

5



おつかれさまでした。  
Otsukaresama deshita.

22

c

b

d

3 にほんごで あいさつを しましょう。   
 Greet each other in Japanese.

1  
Review

6

いいえ。   
 Iie.

ありがとうございます。   
 Arigatou gozaimasu.

7

すみません。   
 Sumimasen.

8

すみません。   
 Sumimasen.

いいえ。   
 Iie.

はい。   
 Hai.

9

すみません。   
 Sumimasen.

すみません。   
 Sumimasen.

23

# だい2か もういちど おねがいします

Mao ichido onegaishimasu

## 1 はい、います

Hai, imasu



1 キムさん、いますか。  
Kimu-san, imasu ka.

せんせい  
Sensei

はい、  
Hai.

はい、います。  
Hai, imasu.

2 カーラさん、いますか。  
Kaara-san, imasu ka.

3 ジョイさん、いますか。  
Joi-san, imasu ka.

4 シンさん、いますか。  
Shin-san, imasu ka.

いません。  
Imasen.

いいえ、まだです。  
Iie, mada desu.

きょうしつ  
Kyoushitsu

## 2 きいて ください

Kiite kudasai



1 きいて ください。  
Kiite kudasai.



2 かいて ください。  
Kaite kudasai.



3 よんで ください。  
Yonde kudasai.



4 3ページを あけて ください。  
San-peeji o akete kudasai.



5 いて ください。  
Ite kudasai.



6 みて ください。  
Mite kudasai.



7 ペアで はなして ください。  
Pea de hanashite kudasai.

2 ジェスチャーゲームを しましょう。  
Jesu-chaa-game o shimashyou.



**3 もういちど おねがいします**  
Moo ichido onegaishimasu



3:19:000



じゅぎょうを はじめます。  
Jugyoo o hajimemasu.

わかりました。  
Wakarimashita.

わかりません。  
Wakarimasen.

もういちど おねがいします。  
Moo ichido onegaishimasu.

じゅぎょうを おわります。  
Jugyoo o owarimasu.

もうすこし ゆっくり いって ください。  
Moo sukoshi yukkuri itte kudasai.

せんせい、「きょうしつ」って どういう いみですか。  
Sensee, "kyooshitsu" tte doo yuu imi desu ka.



えいごで "classroom" ですよ。  
Eego de deesu yo.



すみません。おくれます。  
Sumimasen. Okuremasu.



ちょっと しつれいします。  
Chotto shitsureeshimasu.



やすみます。  
Yasumimasu.

2

もういちど おねがいします

3

どうぞ よろしく

Doozo yoroshiku

**1** どうぞ よろしく  
Doozo yoroshiku

024-028

(1) えを みながら ききましょう。  
*Look at the picture and listen.*

(2) もういちど ききましょう。  
だれと だれですか。  
*Listen again. Who is with who?*

<p><b>1</b> やまだ ( d ) Yamada</p> <p><b>2</b> キム ( ) Kimu</p> <p><b>3</b> ムハンマド ( ) Muhammado</p> <p><b>4</b> クリスティーナ ( ) Kurisuthina</p> <p><b>5</b> ジョイ ( ) Joi</p>	<p>a さとう Satoo</p> <p>b たなか Tanaka</p> <p>c のだ Noda</p> <p>d ワン Wan</p> <p>e あべ Abe</p>
--	---

えっ? E?

すみません。もういちど...  
Sumimasen. Moo ichido...

さんですね。  
san desu ne.

?

**2** **5**

はじめまして。 やまだ です。  
Hajimemashite. Yamada desu.

あのう、おなまえは? ワン です。  
Anoo onamae wa? Wan desu.

ワン さんですね。どうぞ よろしく。  
Wan san desu ne. Doozo yoroshiku.

どうぞ よろしく。  
Doozo yoroshiku.

32

**2** べんきょうちゅうです  
Benkyoo-chuu desu

**1** どちらからですか。  
Where are they from? 009-030

- 1 ワンさん  e  
Wan-san
- 2 キムさん   
Kimu-san
- 3 ムハンマドさん   
Muhanmedo-san
- 4 クリスティーナさん   
Kurisuthiina-san
- 5 ジョイさん   
Joi-san



**2** できますか。できませんか。(はい:○ いいえ:×)  
Can they speak the language? (yes:○ no:×) 034-038

<b>Hello.</b>	<b>你好!</b>	<b>안녕하세요.</b>	<b>السلام عليكم</b>	<b>Guten Tag.</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 たなかさん Tanaka-san	2 やまださん Yamada-san	3 のださん Noda-san	4 さとうさん Satoo-san	5 あべさん Abe-san

**3** **5** どちらから?  
Dochira kara?

ちゅうごく です。  
Chuugoku desu.

そうですか。  
Soo desu ka.

ちゅうごくご、できますか。  
Chuugokugo, dekimasu ka.





だい4か

# かぞくは 3にんです

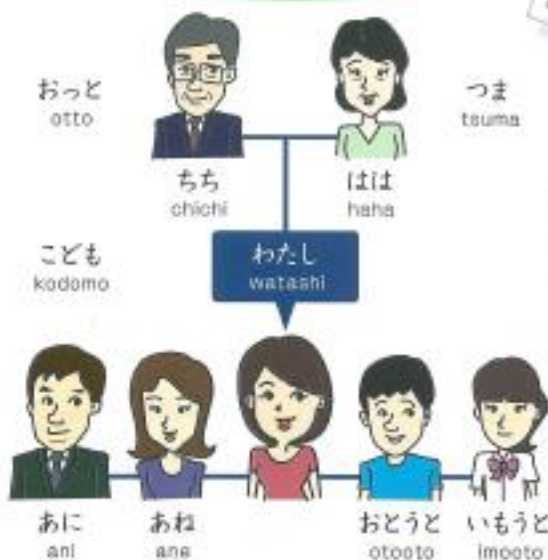
Kazoku wa san-nin desu

## 1 かぞくは 3にんです

Kazoku wa san-nin desu



わたしの かぞく  
Watashi no kazoku

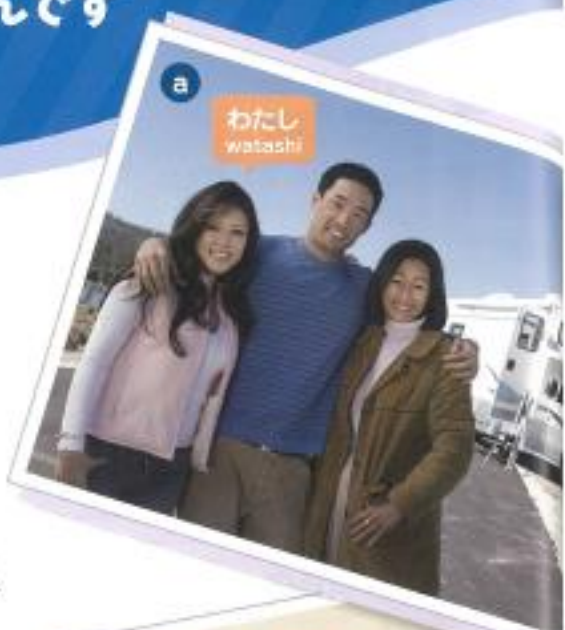


## 2 「わたし」の かぞくは どれですか。

Which picture shows the speaker's family?



- 1  a    2     3     4     5



**d**

わたし  
watashi

**e**

わたし  
watashi

**c**

わたし  
watashi

**4**  
かぞくは 3にんです

**3** **Question 7**

わたしの かぞくは 3にんです。  
Watashi no kazoku wa san-nin desu.  
ちちと ははと わたしです。  
Chichi to haha to watashi desu.