**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**
**CAMPUS DE CAMPINA GRANDE**
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**
**CURSO DE LINCENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA ESPANHOLA**

**THAÍS DA SILVA BARBOSA**

# LECTURA Y MULTIMODALIDAD: CONSIDERACIONES SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

**CAMPINA GRANDE - PB**
**2018**

**THAÍS DA SILVA BARBOSA**

# LECTURA Y MULTIMODALIDAD: CONSIDERACIONES SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura em Letras/Espanhol.
**Área de concentração:** Língua Espanhola.

Orientador: Prof. Me. Allyson Raonne Soares do Nascimento

**CAMPINA GRANDE - PB**
**2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B239l Barbosa, Thaís da Silva.

Lectura y multimodalidad [manuscrito] : consideraciones sobre los materiales didácticos de enseñanza fundamental / Thaís da Silva Barbosa. - 2018.

40 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Allyson Raonne Soares do Nascimento , UFPB - Universidade Federal da Paraíba ."

1. Leitura. 2. Multimodalidade. 3. Gênero textual discursivo. 4. Livro didático. I. Título

21. ed. CDD 372.6

Elaborada por Luciana D. de Medeiros - CRB - 15/508 BCIA2/UEPB

**THAIS DA SILVA BARBOSA**

# LECTURA Y MULTIMODALIDAD: CONSIDERACIONES SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Licenciatura em Letras/Espanhol. Área de concentração: Língua Espanhola

Aprovada em: 28 / 11 / 2018 .

**BANCA EXAMINADORA**

Allyson Raonne Soares do Nascimento
Prof. Me. Allyson Raonne Soares do Nascimento
(Orientador)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Júlio César Vasconcelos Viana
Prof. Me. Júlio César Vasconcelos Viana
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Laís de Sousa Nóbrega
Profª. Esp. Laís de Sousa Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“La lectura es a la mente lo que el ejercicio es al cuerpo”.
Joseph Addison

“A noção de escrita alargou-se de tal modo que TUDO
QUASE TUDO
que é ou pode ter representação gráfica denomina-se
também ESCRITA
ESCRITA é sinônimo de imagem
Imagem para não esquecer.”
Ana Hatherly

**RESUMEN**

Este trabajo tiene por finalidad reflexionar acerca de la lectura y los textos multimodales en los libros didácticos de la enseñanza fundamental II en clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Teniendo en cuenta las contribuciones la colección *Explorando o Ensino –Espanhol (2008),* del *MEC* llegamos a algunas inquietudes en lo que concierne a la enseñanza de la lengua española. Así que, nos proponemos a comprender de qué forma los textos multimodales y la lectura son insertados en las clases de ELE a partir del uso de los libros didácticos. Para facilitar la comprensión de este análisis, hicimos un estudio sobre los géneros discursivos textuales basándonos en los estudios de Bakhtin (2003) y Marcuschi (2005), sobre la lectura y la multimodalidad en el presente momento con Cope & Kalantzis (2010), visto que, con los cambios que viene ocurriendo en la sociedad hay transformaciones que reflejan en los grados de literacidades de los alumnos. Además, estudiamos el género textual/discursivo tira, entendiendo como este texto multimodal que frecuentemente es llevado a las clases por los profesores son puestos en los libros didácticos del 6º año de la Enseñanza Fundamental. Para ello, utilizamos dos colecciones: *Interativa* (2016) y *Ventana al español* (2011). Concluimos pues que este trabajo contribuyó con las actuales demandas de enseñanza-aprendizaje de lengua española en las escuelas públicas al mismo tiempo que señala el contexto de los estudios sobre lectura y multimodalidad.

**Palabras clave:** Lectura; Multimodalidad; Géneros textuales discursivos; Libro didáctico.

**RESUMO**

Este trabalho tem a finalidade de refletir a cerca da leitura e os textos multimodais nos livros didáticos do ensino fundamental II nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira. Pensando nas contribuições da coleção Explorando o Ensino - Espanhol (2008), do MEC chegamos a algumas inquietações no que concerne o ensino da língua espanhola. Então, nos propomos a compreender de que forma os textos multimodais e a leitura são inseridas nas aulas de ELE a partir do uso dos livros didáticos. Para ajudar na compreensão deste processo, fizemos um estudo sobre os gêneros discursivos textuais baseados nos estudos de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005), a questão da leitura e da multimodalidade no presente momento com Cope & Kalantzis (2010), tendo em vista que, com as mudanças que vem ocorrendo na sociedade há transformações que refletem nos graus de letramento dos alunos. Além disto, estudamos o gênero discursivo textual tira, entendendo como este texto multimodal que é levado frequentemente para as aulas pelos manuais são tratados nos livros didáticos do 6° ano do Ensino Fundamental. Para isto, utilizamos duas coleções: *Interativa* e *Ventana al Español*. Concluímos, pois, que este trabalho contribui para as atuais demandas do ensino - aprendizagem da língua espanhola nas escolas públicas, ao mesmo tempo que marca questões atuais no contexto dos estudos sobre leitura e multimodalidade.

Palavras-chave: Leitura; Multimodalidade; Gêneros textuais discursivos; Livro Didático.

# SUMARIO

**INTRODUCCIÓN** ..... 9

**1. LOS GÉNEROS TEXTUALES/DISCURSIVOS: ALGUNAS REFLEXIONES** ..... 11

**2. LOS TEXTOS MULTIMODALES Y LA ENSEÑANZA DE ELE** ..... 14

2.1 ¿Qué son los textos multimodales? ..... 14

2.2 Las tiras como un género textual discursivo multimodal ..... 15

**3. REFLEXIONES SOBRE LA LECTURA EN LA POST MODERNIDAD** ..... 18

**4. TIRA EN LIBROS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y MEDIA DE LENGUA ESPAÑOLA** ..... 22

4.1 El papel de la lengua española en la educación básica ..... 22

4.2 Elaboración y selección de materiales didácticos ..... 23

4.3 Las tiras en las clases de ELE y en el libro didáctico ..... 25

**5. A PROPÓSITO DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS Y LOS TEXTOS MULTIMODALES** ..... 27

5.1 Colección 1 - Interativa ..... 28

5.2 Colección 2 - Ventana al Español 1 ..... 28

5.3 Análisis de los datos ..... 28

**CONSIDERACIONES FINALES** ..... 37

**REFERENCIAS** ..... 39

## INTRODUCCIÓN

A dónde vamos, casi siempre tenemos lo que leer, a través del código escrito o cualquier otra modalidad textual y eso hace que cambie los estudios en los medios escolares. Por eso, creemos que de alguna manera debemos esforzamos acompañar las transformaciones producidas por la sociedad actual y que reflejan de alguna forma en la vida de los estudiantes. Sobre los cambios que están ocurriendo, podríamos explicitar muchos factores, pero nos preocuparemos sobre los avances tecnológicos que nos posibilita el contacto con diferentes tipos de géneros textuales discursivos e incluso los multimodales, eso es, la inclusión de múltiples lenguajes dentro de un único texto que expone un significado, pueden ser producidos a partir de la combinación de distintos recursos semióticos como: imágenes, colores, sonido, movimiento, design, etc. Si pensamos en algunos géneros que pueden ayudarnos en la inclusión de la multimodalidad en clases de ELE, tenemos algunos ejemplos de gran circulación en la actualidad como: las tiras, cómics, viñeta, *mashups*[1], infográficos, etc. De este modo, las posibilidades de lectura y producción de textos multimodales son infinitas y se presentan en un elevado grado de hibridez ya que es común que los textos sean reelaborados para atender a las demandas actuales.

A pesar de haber una idea de que los textos multimodales sean utilizados con mayor frecuencia en las clases de lenguas, es importante destacar que otras asignaturas también se los pueden y deben utilizar. Según Ribeiro (2016), esta práctica no deja de ser utilizada en otras asignaturas que componen el currículo escolar, visto que, por ejemplo, en clases de matemáticas, ciencias, geografía, que se utiliza textos multimodales, como tablas y gráficos. Eso nos hace pensar porque se utiliza estos textos en otras asignaturas y no las enseñamos en las de lenguaje. Además de las clases de matemáticas, vemos también en geografía y que ellos tienen que analizar todo lo que se encuentra en el dicho texto, caso no lo sepan harán interferencias para resolver lo que fue propuesto en la cuestión. Entonces, ¿porque no estudiar estos diferentes textos y aprender a leerlos en clases de idiomas si es tan necesario para las otras asignaturas y para la vida?

Así que, los cambios que han traído la era de la información y comunicación, las múltiples posibilidades que podemos llevar a las clases y haciendo una comparación con los géneros privilegiados anteriormente (o sea, mayoritariamente verbales), ya podemos encontrar avanzos en la inclusión de textos híbridos. Verificamos, incluso, el crecimiento de la circulación

[1] *Mashup*s es la combinación de elementos provenientemente de varias fuentes.

y producción de textos cada vez más intersemióticos, visto que, las prácticas lectoras y de escritura van más allá de lo estrictamente escrito/verbal, lo que estamos exponiendo es que, no es solo lo escrito que nos indica un determinado posicionamiento frente al mundo y que otros elementos que no las palabras también están cargados de sentidos y significados.

Por lo tanto, la lectura, como ya sabemos presenta un papel fundamental e importante en nuestras vidas, que es la de transformar la forma que vemos y comprendemos nuestro alrededor, en esta perspectiva leer es más que buscar los significados de las palabras, es entender los sentidos sociales que las palabras ejercen y aún más cuando están combinadas con otros elementos semióticos. Pero, estamos viviendo un tiempo que tenemos meros codificadores de signos, o sea, falta la criticidad por parte de nuestros lectores y también compresión eficaz de los textos en su integralidad. En eso, defendemos que, nuestros alumnos deberían ser lectores activos, críticos y reflexivos en lengua materna y extranjera para que pudieran comprender e interpretan los textos presentes en los exámenes a ejemplo: el *ENEM*, a partir de eso, nos preguntamos: ¿Qué mecanismos podrían ser utilizados para facilitar los textos de lengua extranjera? ¿Será que los estudiantes están preparados para comprender textos multimodales?

Partiendo del presupuesto que estamos presentando hasta ahora sobre la inclusión de textos multimodales en clases de ELE objetivamos: Comprender de qué forma los textos multimodales y la lectura son insertados en las clases de lengua española a partir del uso de los libros didácticos. Para contestar estos puntos, hicimos un estudio sobre la concepción de los géneros textuales discursivos, en la perspectiva de Bakhtin (2003), enseguida los cambios que sufrió la lectura en la contemporaneidad y como los profesionales de la educación pueden actualizarse y reciclarse, el concepto de multimodalidad y consecuentemente uno de los géneros de amplia circulación en las aulas de clases de ELE, que es la *Tira*. Tratamos de verificar como los documentos del *MEC* (*Ministério da Educação*) explotan la temática y por fin, verificar las propuestas de dos colecciones de libros didácticos titulados – *Interativa* (2016) y *Ventana al español* (2011) – Del 6º grado de la enseñanza fundamental II, realizando un análisis comparativo y contrastivo de como ambos materiales trabajan con textos multimodales en clases de ELE.

## 1. LOS GÉNEROS TEXTUALES/DISCURSIVOS: ALGUNAS REFLEXIONES

El lenguaje humano se manifiesta a través de la producción de textos, sean escritos u orales. Estos textos no son solamente la adición de palabras sino también de posicionamientos frente al mundo, o sea, cumplen con una función social. A estas manifestaciones de *enunciados relativamente estables* llamamos géneros textuales discursivos teniendo en cuenta los estudios de Bakhtín (2003) y Marcuschi (2005). Pero, ¿cómo distinguir o definir estos textos? ¿Cómo los utilizamos? ¿Qué hay en sus estructuras sobre eso que vamos a tratar en este apartado?

Los géneros textuales discursivos acompañan la evolución humana y la podemos distinguir a través de tres etapas: la primera marca la comunicación solo a través de la oralidad, o sea, el habla era tal vez la única forma de comunicación existente en el periodo. Esto no implica decir que en esta etapa había la cantidad o por lo menos una buena parte de géneros existentes hoy, a lo largo del tiempo es que hubo la creación de ellos y eso se debe a la utilización de la lengua. En la segunda, a su vez, el uso de los géneros es más amplio e ya estamos utilizamos la escrita como otra forma de comunicarnos. Ya en la última etapa, los avances tecnológicos como la prensa, el teléfono y el internet hacen que se intensifique la utilización de los géneros textuales discursivos y la creación de otros a partir del surgimiento histórico de nuevas tecnologías, sobre todo, las digitales. Estas herramientas tecnológicas no crearon los géneros, sino que hubo una presencia significativa de las personas en estos medios y consecuentemente el origen de más géneros a través de la reelaboración de los que ya habían.

Según Bakhtin (2003), podemos dividir los géneros textuales discursivos en primarios (simple) y secundarios (complexos), de modo que el último se origina del primero, lo que ocurrió fue una especie de transmutación. Algunos ejemplos de esta transmutación son los textos literarios. Los géneros son marcados básicamente por su utilización en las esferas sociales de la comunicación humana. Sobre los géneros del cotidiano, tenemos como ejemplo: la lista de compras, un mensaje, etc. A partir de los géneros textuales discursivos primarios son creados otros que tienen que ver un poco con estos, pero fue trasformado en otros. Otro ejemplo que podemos mencionar es la carta, que fue primordialmente escrita y ahora es virtual, volviéndose en un correo electrónico en los medios digitales.

Utilizamos o seleccionamos los géneros dependiendo de la finalidad de nuestra comunicación, siempre debemos adecuarlos a nuestros discursos y nos parece que ya tenemos algunos géneros estables, o sea, lista de compras, noticia, que pueden ser utilizados cuando sea conveniente. Estos géneros textuales discursivos son separados a través de las esferas de la comunicación humana, o sea, periodística, científica, jurídica y publicitaria. De esta manera,

suponemos que los géneros textuales discursivos son inherentemente ideológicos. Eso consiste en, que cuando hablamos o escribimos a un amigo utilizamos un género que sea adecuado al grado de amistad que se establece entre los dos interlocutores. Ya en otra situación, si escribimos a un periódico, debemos tener en cuenta el dominio discursivo adecuado para que nuestro texto sea compatible a la esfera del discurso al cual se desea emitir y comunicar el mensaje.

Según Bakhtin (2003) el enunciado es la unidad constitutiva de los géneros, sea el individual o no. Los textos jurídicos, por ejemplo, posee una estructura fija y por eso que no hay individualidad en ellos. Esto significa que, a pesar de haber una estructura relativamente estable, algunos géneros poseen características propias y es eso que los hacen únicos y heterogéneos. La naturaleza de los enunciados no empieza cuando el destinatario oye y contesta, pero en el locutor que posee un papel central en la comunicación, eso no quiere decir que no sea necesario un destinatario en efectivo, sino que a lo mejor estén cerca o presente en el momento del discurso. Los enunciados solo existen por haber otros enunciados anteriores para que sean contestados y que esta actividad responsiva no es neutra tampoco, sino polifónica, porque hablamos básicamente lo que alguien ya ha dicho en otros momentos. Es por eso que no hablamos ni escribimos oraciones sin que hayan sentidos, ellas, imprimen sentidos y significados.

Por esa razón, para comunicarnos, tenemos una variedad de elementos dentro de la lengua que podemos utilizar para que al referirnos a alguien la comunicación sea efectiva y esta comunicación no se consolida mediante oraciones sueltas, si fuera así tal vez, no nos haríamos entender. A pesar de pensarnos en los mejores elementos para que el otro nos comprenda y que tenga sentido lo que proferimos a través de la comunicación el sentido es construido por el lector, aparte de eso, es imprescindible que sepamos que es a través del contexto que podemos significar. Los diccionarios nos traen conceptualizaciones, pero el sentido va a depender del contexto que el término estará insertado, por eso que nuestra comunicación se da a través de enunciados contextualizados.

A parte de esto, es válido destacar respecto del estudio sobre los géneros textuales discursivos es el carácter teórico de la distinción entre tipos textuales y los géneros que estamos estudiando. Por muchas veces hay una dificultad por parte de los estudiantes en saber la distinción entre géneros y tipos textuales y también a cerca de la cantidad existente en cada uno

en el mundo[2] (MARCUSCHI, 2005, traducción nuestra). Los tipos textuales tienen una estructura lingüísticamente a seguir, son contables, pueden ser narrativos, discursivos, disertativos o dentro de un género puede haber dos o más tipos textuales involucrados. Los géneros a su vez, son incontables debido a la extensión del uso en la comunicación, pero nuestro objetivo no es cuantificar los géneros textuales discursivos, sino que entendamos que, por ellos, proferimos mucho más que palabras, sino, ideas, valores, historias, discursos, a través de ellos, nos comunicamos. Percibimos que, para Marcuschi (2005), la preocupación del estudio de los géneros no es la forma que los textos son construidos, no que no sean importantes, pero es porque no es su énfasis, sino que práctica socio discursiva es presentada a través de ellos. Puede ser que ya hayamos utilizado un determinado enunciado que alguien ya lo utilizó, pero no va a tener el mismo valor de lo anteriormente.

A través de los estudios de los géneros textuales discursivos percibimos que tienen algunos que son solamente orales y otros solo escritos, otros a su vez, combinan oralidad y escritura además de la unión de otros elementos semióticos como el gesto, los colores, el sonido, movimientos, tamaños, posición, etc. Pero no debemos generalizar pensando en hacer una división estricta, porque hay textos que por más que su versión inicial sea escrita, solo se va a concretar con la oralidad, un ejemplo son las oraciones o plegarias que tenemos escritas, pero básicamente utilizamos hablando.

Detallado, podemos sacar cuatro puntos para que estudiemos los géneros en las clases de lenguas: i) porque la comunicación se da a través de los géneros discursivos; ii) los *PCNs* (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) indican su importancia en el contexto de la enseñanza de lenguas; iii) al estudiar percibimos que la escoja de un género y no otro va a depender no de observar la estructura, sino de nuestro objetivo a la hora de comunicarnos y, iv) y no menos importante, es saber que utilizamos géneros en las dos modalidades (orales y escritas o multimodales).

[2] Por muitas vezes há, uma dificuldade por parte dos estudantes em saber a diferença entre gêneros e tipos textuais e também acerca da quantidade existente em cada um no mundo.

## 2. LOS TEXTOS MULTIMODALES Y LA ENSEÑANZA DE ELE

La sociedad actual está en constante proceso de transformación y esto implica cambios también en el consumo y producción de textos y en las prácticas de lectura. Según dijo Ramos (2017), antiguamente, esto hasta el siglo XX, en Brasil, por ejemplo, se creía que la única modalidad segura para el aprendizaje era solo la escrita y, principalmente, los géneros textuales literarios. Pero, como ya percibimos, con el avance de la tecnología, el consumo de textos de diferentes modalidades ha aumentado, puesto que donde solo se leía textos en este formato, en revistas y periódicos, hoy en día, se puede leer en dispositivos tecnológicos y virtuales a través de la internet, como también crear, ya que son muchas las herramientas que están disponibles a todos los que quieran. Además, podemos pensar ¿Qué son textos multimodales?, ¿Qué son las tiras? ¿Podemos encontrarlos con facilidad en el ambiente escolar? Es eso lo que vamos a tratar en las líneas siguientes.

### 2.1 ¿Qué son los textos multimodales?

Los textos multimodales son géneros producidos a partir de la combinación de diferentes lenguajes. Eso implica que, puede haber diferentes semiosis en un solo texto y que anclados contribuyen para que el lector comprenda e interprete el texto por completo. En texto multimodal posee además de la modalidad escrita y oral, añade al texto lenguajes como las imágenes, los colores, los tamaños diversificados de las letras consistentes en el texto escrito, las expresiones que abarcan los dibujos que estén en las imágenes, los sonidos, movimientos, altura, posición y otros recursos semióticos.

Para comprender y conocer sobre los textos multimodales podemos imaginar que la interpretación textual hecha por cualquier persona no solo ocurre cuando está delante de un texto escrito, puede que mire a su alrededor, paisajes, el cielo y los árboles, está haciendo una lectura y una interpretación. Al conversar con un amigo, él no solo escucha lo que habla, sino que también lo interpreta aspectos exteriores como las expresiones corporales. Así que, el proceso de lectura es una junción de diferentes modalidades, por eso que utilizamos el término multimodal. Estas definiciones vienen las discusiones iniciadas por el *Grupo de Nueva Londres* (1996) acerca de la multimodalidad y de multiliteracidad. Una contribución que puede tener los textos multimodales es facilitar la comprensión a partir del apoyo que elementos no verbales ofrecen al texto verbal.

Comentando sobre la importancia y de carácter urgente de creación y de lecturas de textos multimodales, no solo para facilitar la lectura, como también para que ayude al alumno a reflexionar, Rojo *apud* Ribeiro (2016):

> Os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos em diversas linguagens e semioses (ROJO, 2013, *apud* RIBEIRO, 2016, p.48).

De ahí, debemos aceptar que los estudiantes de la contemporaneidad no solo utilizan los textos escritos e impresos, sino también los virtuales y ¿será que ellos aprendieron o están aprendiendo a leer esta complexidad de textos? Y además de eso, ¿y los están aprendiendo en las clases de lenguas? El profesorado debe tener en cuenta que, las clases de lectura son importantes y que los diferentes géneros textuales discursivos signos deben hacer parte y es una necesidad urgente ya que ccontribuyen para facilitar la enseñanza/aprendizaje de manera más interactivo y comunicativo.

Podemos contemplar todavía, respecto a los textos multimodales, la justificativa de Rojo (2012), que habla no solo de los textos multimodales, como multilenguaje, sino que agrega a la discusión aspectos multiculturales que interfieren en la comprensión y producción de los textos, facilitando el aprendizaje de los alumnos. Según la autora, la perspectiva de los *multiletramentos* se trata de los diversos aspectos culturales de nuestra sociedad y también de la sociedad del otro y del consumo de textos multimodales, o sea, la multiplicidad cultural y semiótica. Esta perspectiva avanza con la adición de las tecnologías digitales, principalmente con la web 2.0 que además de receptores de información, podemos usarla como herramienta para nuevas construcciones textuales, con diferentes modalidades en una perspectiva de inclusión. El problema se plantea en enseñar y aprender a manosear las herramientas en las clases, ya sea para el profesorado y para los estudiantes.

Sabemos que, mismo con el adviento de las nuevas tecnologías, aún no son utilizadas de la forma que debería serlo en las clases, ya que no son todos los profesionales de las diferentes asignaturas se las usan, va a depender de la realidad de la institución, de los recursos que se dispone al profesor, aparte de eso, el tiempo, a veces no las saben usar, no hay curso de capacitación.

## 2.2 Las tiras como un género textual discursivo multimodal

Las tiras nos acompañan desde hace mucho tiempo y es uno de los géneros que más se lee son leídos por personas de diferentes edades, solo cambia su temática, que va a ser de acuerdo con los gustos y preferencias. Sin embargo, ¿cómo podemos designar el concepto de tira? Para empezar vamos a recoger el concepto de historieta.

Según la Real Academia Española (RAE), las historietas aportan los significados: 1. f. Fábula, cuento o relación breve de aventura o suceso de poca importancia. 2. f. Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., y que se puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro, vamos a utilizar el segundo significado que dispone este diccionario.

Ya para el concepto de tira, la RAE dijo que es 1.f Historieta: (II serie de dibujos). A través de estos dos significados podemos percibir la equivalencia que se pone entre historieta y tira, como se fueran un mismo género textual/ discursivo pero en realidad no lo es. En este aspecto las historietas cómicas se encuadrarían como un género superior a los demás y los otros como la tira, las consideramos como un subgénero. La definición de RAE concuerda con lo que nos dice Ramos presenta en el libro *Tiras no Ensino* (2017). Según él, la mayoría de los diccionarios trae que las tiras son "seguimientos o trechos de historias en cuadros, generalmente con tres o cuatro cuadros, en periódicos y revistas.

Estos conceptos restringen mucho la funcionalidad de las tiras y no lo ve como un género separado o distinto de uno mayor que sería, las historietas. Otro punto que consideramos importante es ver las tiras como todas iguales, como todas serían cómicas y no lo es, tenemos otros tipos. Y eso podemos ver con el público tan diversificado.

Respecto al formato de las tiras, en el último concepto que trajo Ramos (2017), tenemos muchos formatos. A veces estamos acostumbrados a ver solo en la horizontal y según él es lo que se pasa en Brasil, pero ya ocurre la creación de tiras en la vertical. Además, los suportes que mantienen las tiras ya no son apenas a través del medio escrito a través de las revistas y periodos, sino que con el avance el mundo virtual y con las herramientas para construcción de textos multimodales nos muestra ventajas para la creación, como por ejemplo: utilizar más colores, más formatos.

De acuerdo con Ramos (2017), el formato de las tiras va a depender de donde va a ser vinculada y refuerza que la flexibilidad para la creación de ellas se da a partir del siglo XX:

> A questão é saber onde exatamente termina a tira e começa a página de uma história em quadrinhos que, pela própria natureza de sua constituição, tem dimensões maiores. É uma situação difícil mesmo de responder. Vai depender muito do contexto de produção e de circulação da narrativa. Se ela veiculada numa página virtual, por exemplo, e o autor rotular aquele conteúdo - como

> tira como é o caso de (SIC[3]) -, isso dará uma sinalização ao leitor de que a história está sendo trabalhada como uma tira (RAMOS, 2017, p.22).

En resumen, a pesar que no se diga cuantos cuadros realmente debe tener una tira, se presume que se use el sentido común. Ramos (2017), distingue las tiras en seis categorías: las tradicionales, las duplas, las anchas, las adaptas y por último las experimentales.

En Brasil, el género textual *tira* posee otro nombre *tirinha.* A los que no están familiarizados con el género puede decir que son distintos. Sin embargo, Ramos (2017*)* nos explica que los dos significa lo mismo, aunque la última pueda provocar en el lector diferentes significados y que por eso, creerse que la palabra *tira* sea adecuada para utilizar y que la utiliza en todo el libro. El autor aún explica que se comprende *tirinha* como siendo de dimensión pequeña y que sería apenas para el público infantil. En realidad, los dos términos pueden ser utilizados, siendo preferible *tira* y que, el género es destinado a diferentes públicos, no solo a niños y que como ya hemos dicho hay diferentes formatos.

A pesar de que hoy en día en Brasil, las *tiras* sean bastante utilizadas en los libros didácticos, pruebas de *ENEM* (*Exame Nacional do Ensino Médio*) desde 1998, en el siglo pasado ellas eran consideradas peyorativas y totalmente marginalizadas, o sea, en la enseñanza eran discriminadas y no hacían parte de los géneros textuales que deberían ser estudiados por los alumnos. Fue a partir de la *LDB* (*Lei de Diretrizes e bases)* de 1996 que quedó establecido la inclusión de textos multimodales. La ley referida no está explícita la palabra *tira* como uno de los géneros con esta modalidad a ser estudiada, pero, como ya hemos percibido, la *tira* se encuadra en un texto totalmente multimodal y que son de fácil acceso a los que se las quieran leer. Creemos que, a pesar que pensemos que el género tira sea fácil para enseñar y que podemos llevarlo a las clases cuando queramos, tenemos muchos problemas, pues se debe analizar si es viable trabajarlo, si el tema propuesto será interesante para el alumno y que al estudiar el género debemos hacer que comprendan todas las partes de la tira y los recursos presentes deben hacer parte del análisis.

[3] SIC proviene de la frase latina erat scriptum, o sea, así fue escrito.

## 3. REFLEXIONES SOBRE LA LECTURA EN LA POST MODERNIDAD

La lectura ha cambiado mucho en los últimos años, en específico a partir del siglo XX con el uso de las nuevas tecnologías. De acuerdo con Mangui (2013), la adición de fotografías, imágenes, gráficos y etc. muestra que la lectura está bajo nuevas demandas. A través de la internet por ejemplo, ella se ha vuelto una gran aliada para el aprendizaje, ya que el conocimiento no estaba más centralizado en los libros didácticos que se encontraba en las escuelas. Por lo tanto, ya podemos percibir estamos que, los alumnos pueden encontrar en internet diversas literacidades que anteriormente solo se veía en las escuelas, con el profesor y el libro como una herramienta. Según Cope & Kalantzis (2010).

> Surgen por tanto, nuevas alfabetizaciones centradas en torno a las oportunidades que aportan estas nuevas tecnologías para la fabricación de textos híbridos y multimodales. Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes, puesto que cada vez más los textos escritos aparecen en los medios visuales tradicionales (como la televisión) y surgen medios multimodales verdaderamente integrados, incluso en áreas tradicionales como lo impreso (COPE e Kalantzis, 2010, p.2).

O sea, la internet hizo que se integrara los diferentes textos. Lo que antes solo se utilizaba en clase textos escritos, ahora son utilizados otros medios para complementar o inferir en el significado. Con esto, los textos multimodales pasan de apenas ser como un complemento a la estética del texto, a valorar y mostrar culturas y pensamientos. Hoy, ya es perceptible que el texto es un registro sociocultural de un determinado pueblo. Además de aprendernos a leerlos con diferentes artefactos, debemos saber aplicarlos a diferentes prácticas que encontrarnos Cassany (2006).

Según Baptista (2011), la palabra literacidad viene del inglés *literacy* y tiene el mismo valor que la palabra alfabetización, que hoy es poco utilizada. La función de la literacidad no es apenas en conducir al lector para que aprenda y adquiera habilidades cognitivas para la lectura, sino ver el texto como una práctica social. Son muchos los cuestionamientos que surgen para que la literacidad sea una práctica social en la escuela. No obstante, no podemos resumir la literacidad con textos que ya son utilizados en la escuela, pero buscarnos a otros, porque el énfasis principal es hacer el alumno se vuelva un sujeto crítico, creemos que, la utilización de géneros textuales discursivos del cotidiano nos ayuda con esta perspectiva. El objetivo no es apenas que el alumno sepa escribir diferentes géneros textuales, sino que entienda sobre los

aspectos culturales y que opine sobre lo que encuentra en las sociedades, que pueda aprender sobre la lengua y la cultura, contenidos lingüísticos y extralingüísticos gramaticales de manera contextualizada.

> Ao optar por uma abordagem como a do letramento crítico, deslocamos o foco das habilidades de leitura que valorizam a simples decodificação e o foco no conteúdo e na memorização para a ênfase em atividades que favoreçam a compreensão e avaliação dos discursos produzidos nas diferentes sociedades e práticas letradas (BAPTISTA, 2011, p. 123).

Además de comprender la literacidad como práctica social y que cada uno debe tener las competencias y habilidades desarrolladas, cada individuo va a tener una interpretación distinta del otro, pues no considera apenas los aspectos semánticos, morfológicos, sintácticos y lexicales, sino también los pragmáticos, los conocimientos de mundo. Además, de todos aspectos complejos se añade a que, cada lectura es única y es por eso que no pensamos el texto como linear, sino dinámico e inclusivo también. Entonces, la práctica comprensión e interpretación lectora es variable, va a depender de muchos factores como por ejemplo: conocimiento sobre el asunto tratado, el nivel del lenguaje, la familiaridad con el tema, las ideologías de cada persona y el nivel sociocultural del lector, por ello que una de sus características principales es la dinamicidad.

Si con el adviento de las nuevas tecnologías, los estudiantes ya buscaban diferentes tipos de conocimientos, esto es, ya se buscaba muchos textos en internet para complementar los estudios, con la web 2.0, ellos empezaron a además de buscar y leer, producir diferentes tipos de textos multimodales. En realidad, el suporte deja espacio para la producción de muchos artefactos y en este caso serían los diferentes textos que son hechos y publicados en el internet.

A pesar del material, o sea, textos producidos por diferentes personas sean muchos y multimodales no quiere decir que todos comprendan. Así, defendemos la idea que sí debe haber en las escuelas procesos de integración de herramientas que faciliten el uso internet, tanto a los profesores y como también a los estudiantes. Solo no dejemos de pensar que el proceso no debe ser puesto en marcha en las instituciones, puesto que, debemos aprovechar los espacios que los estudiantes a menudo utilizan para que así podamos proponer actividades direccionadas a los gustos de los aprendices, volviendo el aprendizaje placentero y significativo, por interesarles a ellos.

Anteriormente, se veía en los libros didácticos textos monomodales con la modalidad escrita. Según dijo Coscarelli y Novais (2010) la justificativa primordial sería a la información

reducida, pues no eran todas las escuelas que poseían aparatos tecnológicos para que pudieran acceder a sitios y así poder leer, solo poseían el contacto con los libros impresos, los diccionarios y glosarios. Otro aspecto que es válido destacar el privilegio que se daba a los libros monomodales e impresos como los únicos que ayudara en la literacidad. Sin embargo, tenemos muchas hipótesis para que no se utilizaran diferentes modalidades de textos, debemos pensar que la práctica lectora de textos multimodales ha aumentado y que no se debe únicamente a la escuela, pues, adonde vamos siempre hay una lectura a hacer y ni siempre es de la forma tradicional, esto es, solo con letras, el código escrito. Hay lecturas multimodales en casa, en la calle. Aunque estemos rodeados de estos textos, ¿será que los estudiantes están acompañando los mismos en clase?, ¿consiguen hacer interpretaciones e inferencias? Creemos que es deber de la escuela promover medios para que los textos multimodales sean más utilizados y comprendidos en clase y que sean textos más cerca de su realidad, así puede que contribuya para el crecimiento intelectual de los alumnos.

Lo que tal vez ocurra en el medio escolar es promover géneros que estén lejos de la realidad de los alumnos, esto implica que ellos no consigan o no tengan la costumbre leer con más frecuencia. Estamos de acuerdo que, los alumnos deben y tienen derechos a estudiar diversos géneros textuales y multimodales, pero que además de enseñárselos respecto a los que son patrones, es derecho incentivar a los del cotidiano, así siendo tendremos más lectores y también productores. A través del internet, nosotros no solo vemos a lectores, sino productores y con esto muchos géneros textuales fueron puestos en alta, mismo que en las escuelas no hayan sido enseñado debemos irnos frente de los intereses de los estudiantes.

Además de los géneros que son publicados diariamente en las redes sociales online tenemos también en diversos ambientes virtuales, otros géneros muy conocidos por los estudiantes, como: el periodístico, columnas de revistas sobre diversos temas, gráficos, icnográficos. Es interesante pensar en el lector busca algunos textos que encontraban en periódicos y revistas impresas. Con la internet, se ha podido encontrar y perfeccionar los textos multimodales, los que están descritos en las líneas anteriores ahí arriba, entre otros.

Además, en el suporte digital nuestro lector recibe el título de navegador, visto que va en búsqueda de textos que le proporcione algo según sus objetivos, textos que siempre tienen otros textos que complementen o que hacen referencian a lo que fue investigado a principio. Por naturaleza el lector es un navegador, si se va a una librería o una biblioteca, navega entre las páginas de los libros, entre los sumarios intentando alcanzar sus objetivos.

Por lo tanto, como profesionales direccionados a la parte de literacidad, debemos acompañar los cambios que ocurren en la sociedad, pues reflejan directamente en los estudiantes en clase, para que así podamos estar junto a ellos en el ambiente que les guste estar. A sí siendo, la contribución será significativa para ambas partes y reflejará en el desarrollo tanto del profesor como del alumno, a promover prácticas lectoras que se acerque al estudiante, vamos a verles más motivados e interesados por aprender.

# 4. TIRA EN LIBROS DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y MEDIA DE LENGUA ESPAÑOLA

Antes que empecemos a destacar y analizar como se pone las tiras y otros géneros de orden multimodal en algunos de los libros didácticos de la enseñanza básica brasileña, vamos a hacer un breve resumen sobre lo que debería constar los materiales didácticos exclusivamente para la asignatura de lengua española en Brasil, destacado por la colección *Explorando o ensino*, material hecho por diversos profesionales de la lengua española.

Continuando, en este apartado vamos a ver que las clases de lengua española deben ser vistas con un objetivo que va a además de enseñarlos a los contenidos lexicales y gramaticales que no dejan de tener su importancia a destacar instigar a los alumnos a un pensamiento crítico de su propia sociedad como también del mundo, estudiando las diversas esferas y culturas de las sociedades. Los puntos que señalaremos serán a principio sobre la elaboración y escojas de materiales y pensar cómo puede ayudar para fomentar el literacidad crítica de los alumnos.

## 4.1 El papel de la lengua española en la educación básica

Ya ha pasado el tiempo que teníamos clases de lenguas cerradas y con apenas un enfoque que sería lo gramatical, sea por que el público ha cambiado y se necesita mucho más que eso, ya que comprenden que es un conjunto de cosas que nos hacen comunicativos en una dicha lengua y que los documentos nos ayudan a hacer que la educación cambie de perspectiva para que sea valorada y contribuya para el conocimiento general del alumno. Con esto, podemos reflexionar que, el papel de la enseñanza de lenguas y en especial a la lengua española no queda solo en saber comunicarse a través de enunciados concretos, de saber leer y etc, según estudios, ella fomenta en conocimiento de la lengua materna, nos hace menos prejuiciosos, visto que, cuanto más leo y busco sobre culturas, más voy a comprenderlas y tendré también el conocimiento lingüísticos de ella. Al estudiar sobre lo que los profesores de lenguas pueden hacer en sus clases, con esta perspectiva podemos visualizar la responsabilidad que recae sobre el instructor y también de las herramientas que ellos se apoyan, visto que el estudio no es solo lingüístico, sino de una sociedad.

Al pensar como profesores en solo contribuir con el estudio lingüístico sea cual fuera la lengua extranjera estudiada, Barros & Costa (2011) no estamos cumpliendo con el valor real, que es corroborar con el crecimiento del alumno sobre la pluralidad cultural y el pensamiento crítico.

## 4.2 Elaboración y selección de materiales didácticos

Mucho se discute sobre los materiales didácticos que sean buenos para enseñar y que así los alumnos aprendan, no obstante vamos a valernos sobre lo que nos enseñen la *Coleção Explorando o Ensino* para la elaboración y consecuentemente escoger lo que sea más adecuado y viable para la realidad que estemos como mediador. Pero, en primera instancia podemos comentar el concepto de material didáctico discutido por Barros & Costa (2011) sobre la *Elaboração de materiais didáticos para o ensino de español.*[4]

Siempre o casi siempre pensamos que material didáctico es apenas el manual o el libro que es adoptado por la escuela para que sea utilizado. Sin embargo, entendemos que, material didáctico es cualquier herramienta o recurso que sea utilizado con un fin educacional, sea un libro, la pizarra y bolígrafo, los ejercicios a parte que hacemos para complementarios el contenido estudiado a través del libro, en que podemos considerar nuestras herramientas más antiguas que el medio educacional ya ha utilizado, como también la computadora, la internet, caja de sonido, los juegos y etc. Luego, podemos considerar que, todo lo que fomenta en la educación es considerado un material didáctico. Hoy en día, nuestra práctica no se resume a utilizar solo el libro como una herramienta, sino que los demás nos ayudarán en este proceso, visto que, debemos acompañar el avance de las tecnologías que favorecen a la enseñanza y pensar que nuestros alumnos también hacen uso de estos medios.

Además de pensar sobre el campo de posibilidades que tenemos para las clases de lengua española respecto a los materiales didácticos, su creación o elaboración y escojas no deben ser aleatorias, sino reflexivas, pensando sobre los objetivos que queremos alcanzar como profesor y lo que se quiere es que los alumnos alcancen, cuáles son los contenidos que ellos deberán estudiar y que temas pueden ser integrados, para que sea valorado el pensamiento crítico y para que respeten la cultura del otro.

Aún sobre la elaboración de material didáctico, las autoras nos resumen algunos aspectos que han sacado de los documentos *PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais) y *OCEM* (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), ellas nos dicen que, la base principal para la adición de materiales didácticos para la escuela pública en Brasil debe tener algunos principios como: el pensamiento crítico, la lectura y producción de textos orales y escritos y también el trabajo con la diversidad cultural.

[4] Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza de Español, traducción nuestra. Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Espanhol.

Sabemos que no son todos los materiales que comparten de estas perspectivas, por eso que se hace necesario seleccionar y establecer criterios que norteen, orienten la escoja de los materiales, como también promover entre profesores una discusión para ellos se los revisen y mejoren.

Pensando en hacer que se evolucionen la enseñanza, debemos fomentar la creación de materiales didácticos, ya que podemos añadir a las propuestas que siguen el libro. Podemos lograr éxito poniendo en práctica las ideas que como profesores no hemos utilizado. Además, los autores destacan algunas ventajas para la creación de los materiales Barros & Costa (2011):

- La posibilidad de contemplar el público que se destina;
- La coherencia entre la metodología del profesor y sus actividades;
- Libertad a la hora de secuenciar contenidos y actividades;
- Proponer temas que estén más cerca de los estudiantes y
- Posibilidad de trabajar aspectos culturales o aprovechar para hacer contraste entre lo desconocido y la de los estudiantes.

Como podemos ver, las ventajas son muchas para que utilicemos además de los libros propuestos, otros materiales complementarios. Ya que nuestro objetivo debe ser que los estudiantes se acerquen cada vez más de lo que están estudiando. Sabemos también que, nuestra motivación con respecto a la elaboración de materiales y planteamiento de clases, influye en el grado de afectividad entre los profesores y alumnos.

Los autores continúan destacando sobre la elaboración de materiales didácticos y se basan de 4 procesos interrelacionados la cual defiende Leffa (2003), estos procesos son: análisis, desarrollo, implementación y evaluación. Abajo sigue la descripción resumida de ellos.

Lo primero es el análisis e indica la percepción de lo que los estudiantes ya saben para que así pueda contribuir para lo que irán aprender. Lo segundo consiste en el desarrollo y se basa en los objetivos, lo que deseamos que ellos aprendan y el abordaje, lo que el profesor se basa, su filosofía de aprendizaje, el contenido, y que va a depender de como el profesor comprende la lengua, las actividades propuestas, teniendo en vista el desarrollo de las habilidades y los recursos que serán utilizados para que logre éxito. Lo tercero es implementar y aplicar la secuencia con los alumnos. Y por fin, la evaluación que depende del material estudiado y también de la persona que va a aplicarla, el profesor o alguien de la escuela.

Como ya hemos dicho anteriormente, el profesor puede elaborar actividades complementarias sobre el contenido estudiado, como también, crear una secuencia didáctica para la no utilización del libro como única herramienta. En el medio del proceso de elaboración debe darse cuenta de algunos aspectos que son esenciales, como la realidad de los estudiantes y lo que ya hayan estudiado antes, pues su foco será distinto de un grupo que nunca ha estudiado. Es considerable también la cantidad de alumnos, el horario y la motivación de ellos. Cuando ya se tiene estos puntos aclarados, muchos otros siguen, el tema, los textos, la gramática, las habilidades que serán desarrolladas, la interdisciplinariedad.

Sobre los temas posibles va a depender del grupo que se enseña, de la motivación de los alumnos y el trabajo que como profesor quiere desarrollar. Siempre pensando que, además de conocimientos generales que deben tener, debe haber también una construcción de identidad como ciudadano. El segundo punto que sigue se da a respecto a los textos. La escoja de éstos debe ser hecha a partir de la propuesta temática y la posibilidad de mantenerlo en las clases, se piensa en los beneficios que llevaría a los alumnos, a pensar críticamente, uso de internet, textos de diferentes modalidades, hipertextos, o sea, una enlace que permite acceder a otros textos. Cuando se habla sobre texto, debemos darnos cuenta que la producción se incluye, oral y escrito. Además, el otro punto es la gramática, siendo trabajada de una forma discursiva y contextualizada que sirva como práctica social, que tenga una función de la comunicar e interactuar. El desarrollo de las habilidades y competencias también son destacados en la creación de materiales: comprensión lectora y expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Sobre el proceso de lectura, que es el foco del trabajo, podemos decir a través de Barros & Costa (2011) afirman que debemos empezar con un estímulo en lengua materna sobre el tema, género textual discursivo, vocabulario y consecuentemente la lectura propiamente dicha, explota todo lo que está puesto, desde la fuente del texto hacia las imágenes.

### 4.3 Las tiras en las clases de ELE y en el libro didáctico

Las tiras han sufrido considerablemente hasta que las consideran como un género textual discursivo con el fin de trabajárselas en clase, puede fomentar en los estudiantes la discusión dependiendo del tema y conocimientos sobre culturas, como ya hemos dicho anteriormente, además de carga lingüística, ellas cargan visiones de diversas sociedades. Lo que antes no habían una fácil aceptación, ahora, ya son utilizadas en muchos momentos de la clase.

Según Ramos (2017), algunas investigaciones hechas sobre tiras en el *ENEM* (*Exame Nacional do Ensino Médio*), verificaron que desde 1998 hasta 2013, consta que a cada año

fueron utilizadas en media 4 tiras. Eso no indica que, cuando los textos multimodales fueron un requisito de la educación básica de Brasil, para ayudar a los estudiantes a cumplir con los objetivos trazados por los documentos como una herramienta que promueve la cultura, el gerenciamiento de temas, considera las tiras como un excelente medio y que con los años su uso solo ha crecido. Además de las pruebas del *ENEM* contribuir con la utilización de este género multimodal, el *PNBE* (*Programa Nacional Biblioteca da Escola*), tenían por objetivo la adición de tiras, historietas en las escuelas. Hoy en día, a partir de este programa no se ve solo en las escuelas los géneros literarios clásicos, sino los multimodales, en especial estos que fueron dichos anteriormente. A continuación se encuentra algunas características que deberían cumplir los textos multimodales escogidos por autores de libros según el *PNLD* (*Plano Nacional do Livro didático*). Ramos (2017) señala que, no se dice cual género debería ser contemplado en los libros, pero lo que ocurre es que podemos observar que cumplen con estos objetivos. En ellos, es recomendable:

- Escoger géneros textuales que utilicen el lenguaje juvenil;
- Propiciar el desarrollo de los diferentes niveles de literacidad;
- Establecer relaciones entre lenguajes verbal y no verbal;

Entonces, percibimos que, las tiras cumplen los objetivos que están descritos arriba y que una de las razones para que fuera tan difundida entre los libros didácticos y también de pruebas, es el carácter juvenil que posee, visto que alcanza diversas edades, no solo el público infantil. Podemos pensar que, desde que se empezó a divulgarla, antes mismo de está puesto en los documentos, nuestros alumnos ya se los leían. Por esa razón es interesante no solo las prácticas de lectura y escrita en la escuela estar ancladas en textos clásicos, porque debemos intentar conocer lo que nos gusta a nuestros alumnos, los temas de interés, asuntos que hagan parte de la realidad que vivencian, para que así estén más motivados, pensando en la enseñanza/aprendizaje del ELE.

A pesar que, los textos multimodales tienen la capacidad de cumplir con los objetivos propuestos, no es lo que está ocurriendo. Lo que estamos viendo es una super valorización del género, pero no se sabe cómo utilizarlo para que encuentre sentido en general y no solo lo escrito o solo las imágenes. Para que el género sea utilizado en clase, debe haber por parte del profesor una preparación para que así tenga una finalidad.

> Há a tendência de priorizar os aspectos verbais e deixar em segundo plano a parte visual, tão importante quanto a palavra para o processo de construção de sentido. Se é para ficar apenas nos dados verbais, muitas vezes até ignorando a interpretação do texto como um todo, valeria perguntar se a tira seria, de fato, o melhor exemplo a ser levado para a sala de aula. Outro gênero, como uma crônica ou uma piada, não seria mais eficiente? (RAMOS, 2017, p. 185)

Por lo tanto, la escoja de un determinado género textual discursivo para ser trabajado en clases de lenguas se debe priorizar por el objetivo del profesor, pues mismo que se señale la tira como un género multimodal que puede favorecer desde los aspectos lingüísticos que están estudiando hasta su reconocimiento como ciudadano, en que se apropia de culturas, si la escoja fuera solo porque es corto y fácil de ser trabajada nos estamos equivocando e impidiendo los alumnos de tener conocimiento. Como profesores debemos facilitar el proceso de aprendizaje y eso incluye la escoja asertiva del género a ser trabajado.

A pesar que el género textual discursivo *Tira* ser ampliamente divulgado en el medio escolar, como también en procesos selectivos, revistas y periódicos, se debe tener en cuenta a quien estamos destinando, o sea, cual es el público infantil o adulto, para que no haga problemas con temas que serían destinados a públicos mayores. La cuestión no es la tira sea inadecuada, sino que, la forma como aborda los temas deben ser analizados, para que así pueda contribuir efectivamente al público que se destina. Otro punto a destacar es el contexto que está inserido, a veces el contexto histórico y social que pertenece la tira no es actual y por eso tal vez la persona que vaya a leérsela no alcance comprenderla. Vale resaltar que, no es porque es tira, un género corto que es infantil, de ninguna manera y eso pensamos en las tiras ampliamente divulgadas en Brasil que son desde la década de 60, como ejemplo tenemos Mafalda, del escritor Quino, donde muchas veces se necesita un conocimiento previo del contexto de la época que fue escrita, de los personajes y sus características, que defenden, que protestas hacen a través de la *Tira*, que problemas retratan y críticas hacen.

## 5. A PROPÓSITO DE LOS LIBROS DIDÁCTICOS Y LOS TEXTOS MULTIMODALES

Para verificar como es utilizado los géneros multimodales en clases de lengua española en Brasil, seleccionamos 2 libros de la enseñanza fundamental (6º año) para analizarlos. Este

recorte nos permite comprender una parte de la realidad de la enseñanza y del libro didáctico. Es cierto que, las observaciones que traemos no son suficientes para abarcar toda la realidad de los libros didácticos de enseñanza en lo que concierne a lectura.

A Continuación, analizamos dos libros didácticos de dos colecciones distintas: la primera es la *Interactiva* (2016) de la editora Casa Publicadora Brasileira y, la segunda es *Ventana al Español* (2011), es de la Santillana Español. El objetivo, es pues, comparar las propuestas de actividades de lectura de textos multimodales presentes en las dos colecciones.

### 5.1 Colección 1 - *Interativa*

La colección *Interativa*, fue elaborada en Brasil y tiene por objetivo favorecer el estudio de la lengua española a los alumnos de la enseñanza fundamental 2. Busca, a través de los contenidos propuestos trabajar las cuatro destrezas y su foco se basa en la comunicación. En la colección del 6º año hasta 9º año, fueron escogidos cerca de 30 géneros textuales distintos para cada unidad de los libros, para que los alumnos tuvieran la posibilidad de tener más acceso a diferentes géneros y la posibilidad de hacer más inferencias.

De toda la colección, trajimos para análisis el libro del 6º año, que fue impreso por primera vez en 2016. Es un libro relativamente actual y que intenta hacer siempre la integración entre el espacio virtual. Generalmente, los textos propuestos tienen relación con audios, esto es, además de leer los aprendices van a escuchar el audio. Cada uno de los libros de la colección, está organizado en 8 unidades, dos son de repaso.

### 5.2 Colección 2 - *Ventana Al Español 1*

El libro, *Ventana al Español* es una colección de 4 volúmenes para la enseñanza fundamental 2. Cada libro está organizado en ocho unidades, siendo que 2 se dedican a la revisión del contenido y que sirven como se fuera unidades de apoyo.

Desde nuestro punto de vista, la colección en cuestión, ve la lengua como un proceso social y dinámico e intenta poner en el manual actividades que fomenten la comunicación entre los alumnos en situaciones reales de uso de la lengua. Hay también en cada unidad de la colección un género textual, dejando fuera sólo los repasos que no hay ningún género. El material reconoce la importancia de las variantes lingüísticas de América Latina.

### 5.3 Análisis de los datos

Nos dedicamos en este apartado en el análisis de los géneros multimodales de los dos manuales que nos proponemos investigar. En ellos, analizamos sobre cómo cada uno trabaja la cuestión de los textos multimodales, cómo se desarrolla el proceso de lectura y lo que se solicita a los estudiantes delante de las actividades de post lectura.

Señalamos, inicialmente, que en cada unidad de los libros que estamos analizando hay una gran variedad de géneros textuales discursivos que pueden ser trabajadas en las clases de lectura, desde la apertura de cada unidad hasta el final, pero nos detenemos realmente en el género textual discursivo *Tira*, que nos propusimos a trabajar desde el comienzo de este trabajo. Los dos libros, son hechos para un nivel inicial de la lengua española, en específico para el 6º año de la enseñanza fundamental. A pesar que, las temáticas son relativamente las mismas, la forma como está puesta es distinta y también las escojas de los géneros son diversificados. Además, hay diferencias en la forma como está puesta las actividades antes y después de los textos.

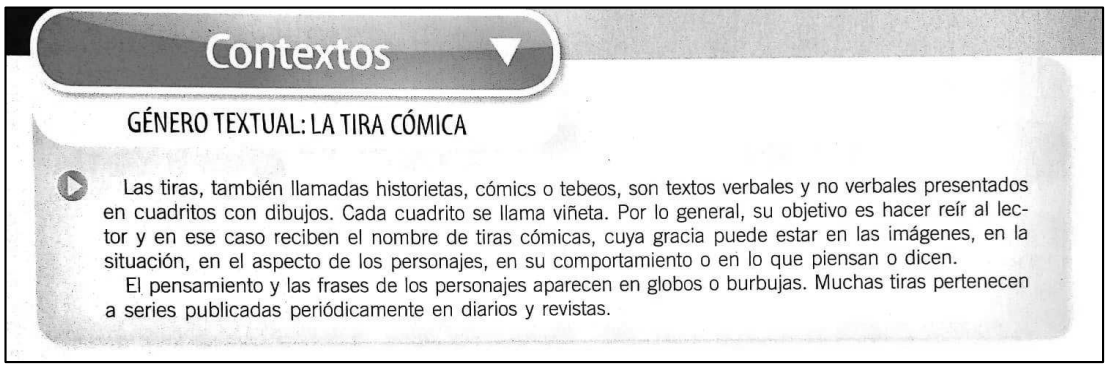
Empecemos entonces con algunas observaciones del libro *Ventana al Español 1*. Los géneros textuales discursivos que son presentados en este libro son secuenciados en: *el folleto, el reportaje, la tira cómica, la entrevista* y *el relato personal*.

En este manual, percibimos que hay una preocupación por parte de los autores en hacer que los lectores entiendan el género, por eso que hicieron un pequeño apartado explicando sobre el respecto género que está estudiando en cada una de las unidades y también hace una división entre antes de la lectura, en que sitúa al lector sobre lo que va a ver en el género, o sea, el tema y también sobre la estructura. La post lectura es la interpretación y comprensión lectora propiamente dicha y por último hay que escribir utilizando la estructura del género estudiado. Este proceso que está compuesto en este manual es interesante y didáctico, pues sitúa al lector en cada fase y da la posibilidad para que aprendan e intenten poner en práctica y también a utilizar sus conocimientos previos. La estructura que presentamos arriba, sigue en todo el manual, lo que va a cambiar son los géneros que propusieron, teniendo en cuenta la temática que presentan.

A partir de los presupuestos que hemos presentado sobre el manual *Ventana al español*, seguiremos ahora con el análisis de la propuesta lectora para el género que fue escogido. Este género es la *Tira* y, forma parte de la unidad 3 de este manual. En primero momento, la parte que sigue la lectura es nombrada de *contextos* y consideramos que, además de en este apartado posee textos para que sean analizados, se refiere también a una unión entre la temática de la unidad que es el ambiente escolar con el género propuesto. Además, hace una pequeña explicación del género y eso es importante para el lector, para que pueda comprender la función

del género. La definición para *Tira cómica* que ellos proponen, es básicamente la misma que el otro manual que vamos a presentar *Interativa* nos muestra y también las que muchos diccionarios presentan que es la de poner varios géneros de esta naturaleza con la misma definición, agregándolos como se fuera sinónimos, pero no lo son, como presenta Ramos (2017), en su libro *Tiras no ensino*. Así siendo, hay que definir lo que entienden por tiras y relacionarla con los demás géneros que están agrupados, ya que cada uno tienen sus peculiaridades, en que hace que no sean sinónimos, sea por su estructura o por la temática que también trae. Abajo, en la figura 1 nos muestra esta definición que propuso las autoras en el libro en cuestión:

Figura 1 – Definición de tira


Contextos

GÉNERO TEXTUAL: LA TIRA CÓMICA

Las tiras, también llamadas historietas, cómics o tebeos, son textos verbales y no verbales presentados en cuadritos con dibujos. Cada cuadrito se llama viñeta. Por lo general, su objetivo es hacer reír al lector y en ese caso reciben el nombre de tiras cómicas, cuya gracia puede estar en las imágenes, en la situación, en el aspecto de los personajes, en su comportamiento o en lo que piensan o dicen.

El pensamiento y las frases de los personajes aparecen en globos o burbujas. Muchas tiras pertenecen a series publicadas periódicamente en diarios y revistas.

Fuente: Ventana al español, 2016, p.40.

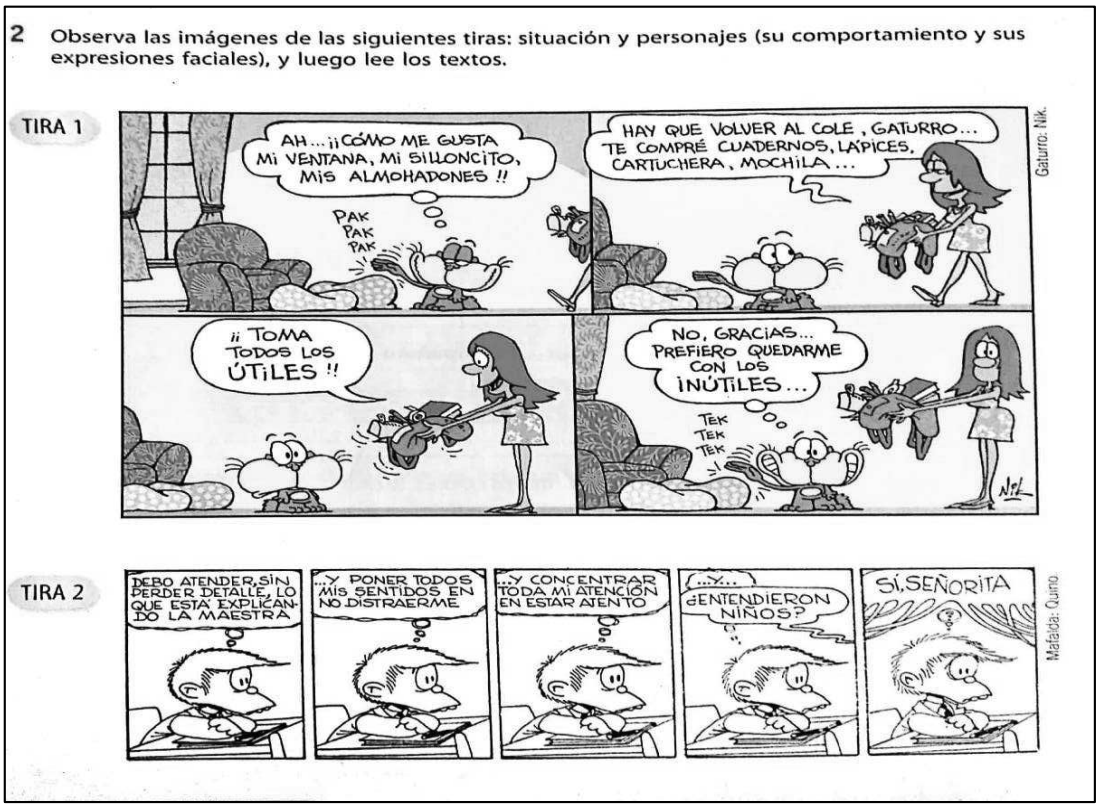
Hasta ahora hablamos sobre la apertura que se da para que sea utilizado em género en clase, con su concepción, por consiguiente, vamos a presentar como se propusieron a presentar el género a través de una discusión entre los estudiantes y el profesor, que entra como mediador en este proceso.

Antes de la lectura propiamente dicha del texto, y en este caso son dos textos con el mismo género que es Tira, se hace dos preguntas. La primera se refiere a algo bien personal, que es se los estudiantes leen las tiras cómicas y cuáles y también cuál ellos consideran más importante, se es el texto o la imagen. Este caso, las autoras no consideran la imagen como un texto, deja a pensar que talvez sería un complemento del texto escrito, pero sabemos que, en el caso de este género, además de los textos multimodales son partes necesariamente importantes para el análisis, que uno corrobora con el otro y que facilita el proceso de inferencias en el texto. Creemos que, sería necesario hacer que los alumnos entendaran que, los dos son textos, a pesar que aún estamos en una cultura que privilegia primordialmente lo signo escrito.

El proceso de análisis del texto como un todo, en este caso la tira cómica, no resumiendo solo algunos aspectos para que sean considerados importantes que, en la cuestión 2, que da

acceso a la lectura se pide que analicen la situación y los personajes y aún explicita observar sus respectivos comportamientos y también las expresiones faciales. Las dos tiras cómicas que están puestas son: *Gaturro,* el gato famoso que vive como se fuera un humano y la otra es de *Mafalda,* en que *Miguelito* es el personaje central.

Figura 2 – Ejercicio con tiras de Gaturro y Mafalda




Fuente: Ventana al español, 2016, p.40.

En la **figura 2**, tenemos en primer lugar la tira cómica de *Gaturro*. Ella posee 4 cuadros y el contexto es el de volver a la clase, pero *Gaturro* se pone contra y prefiere quedar con los "inútiles". La situación se pasa en un aula de clases, que *Gaturro* muy perezoso emite su pensamiento sobre cuánto le gusta estar en su sillón, en la almohada, llevando un viento a través de la ventana, que él deja bien claro que es todo suyo y su rostro nos muestra la satisfacción que siente por llevar una vida tan buena, sin hacer nada, solo dormir. Su encantamiento acaba cuando llega su dueña trayendo los útiles escolares, que indica que sus vacaciones estaban por acabar y que necesita volver a la escuela. Los útiles escolares que presenta en la tira cómica ya hacen mención a los que los estudiantes están viendo en clase, visto que es sobre el medio escolar, los vocablos que frecuentemente se ven en clase como, lápices. En los 4 cuadros percibimos que hay una diferencia explícita del rostro de *Gaturro*. Creemos que los alumnos irían a analizar y percibir estas características y que en cuanto leen iban haciendo comentarios

sobre eso. La comicidad de esta tira estar en *Gaturro* referirse a los objetos del primero cuadro como inútiles, haciendo una yuxtaposición con los útiles que caracteriza su dueña y que él se muestra desapuntado por no considerar sus planes de estar con sus objetos de dormir. Al final él agradece e indica su preferencia, como si tuviera como escoger entre ir o no a la escuela.

Ya en la tira cómica 2, que también está en la **figura 2** nos muestra otro contexto, en que se encuentra en una clase, que *Miguelito*, uno de los personajes de las *Tiras* de *Mafald* piense en fijar su atención en la profesora para que así entienda el contenido ella pasa, pero algo ocurre, la clase acaba y él todavía no ha fijado la atención y se queda con aire de que nada comprendió. Esta tira posee 5 cuadros, en los dos últimos es que su rostro cambia, con una señal de reprobación, indicando que no ha comprendido.

En el primer cuadro el piensa que no debe distraerse con nada y fijar la atención en los detalles que explica la profesora y eso continua hasta el 3°, adelante la profesora ya pregunta se el grupo entendió todo y en el último es la respuesta de todos, menos de *Miguelito.* La forma como el personaje central está sentando en su silla nos presenta que él estaba con la atención fija en la profesora, pero no era eso que estaba pasado.

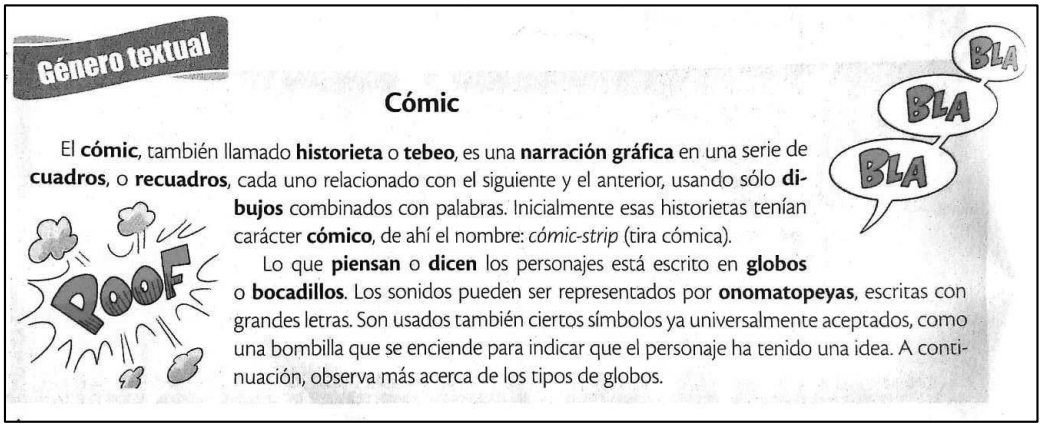
Estas dos *Tiras* nos muestran el carácter simple de las dos, pero ellos necesitan de un tiempo para comprender todo lo que está expuesto, la temática también es muy interesante porque hace parte de todo lo que los estudiantes en general viven, la de preferir estar en casa, haciendo cualquier cosa, menos irse la escuela y también de que muchas veces van, pero no están centrados para que aprendan. Creemos por haber un contexto muy conocido por ellos, que es el ambiente escolar se queda más fácil la lectura y consecuentemente su interpretación.

La última parte del *Contextos* que está propuesto en el libro son las tareas post lectura hay 4 cuestiones de interpretación sobre las dos tiras que se concentra entre una para señalar y las demás para escribir y que hace mención a unidades anteriores. Hay una cuestión también sobre la utilización de los globos, en que uno emite el pensamiento y el otro ya es una charla. Si los alumnos fijasen la atención a todos los detalles, como pide la cuestión 2 que da apertura a los textos verá que *Gaturro*, en la tira 1 no habla con su dueña, solo expresa sus pensamientos. Y eso ocurre también con *Miguelito* en la *Tira 2*, los globos que emiten una charla son solo al final entre sus compañeros de clase y su profesora. Esta cuestión 6, su objetivo principal es mostrar a los alumnos algunos de los recursos que son utilizados en las tiras cómicas para que haya sentido y también el carácter cómico, como los globos, las onomatopeyas y también el juego de palabras.

Además de estos puntos que fueron presentado a cerca de la parte de interpretación de las tiras, se propone la creación del género. En que hay la libertad de que escriban en conformidad con el tema de la unidad y utilicen su creatividad.

Así como el análisis del manual *Ventana al Español* también vamos a ver como el *Interativa* trabaja la cuestión de las tiras y en el capítulo 2 las autoras ya traen para ser utilizados la tira, presentándonos con el nombre de *Cómic* **figura 3***,* y que así como al que hemos abordado anteriormente sobre el otro manual, presenta un apartado explicando el género, la historia de su nombre y algunos de los recursos que son utilizados, como las onomatopeyas y globos. Este apartado que presenta la unidad se localiza al final de la página y no al comienzo como el *Ventana al Español*. La estructura de la parte de comprensión del texto es totalmente distinta, ya que no propone un precalentamiento sobre lo que van a ver, la apertura de esta sección ya es con las cuestiones de interpretación y al lado la tira cómica. Creemos que sería interesante, así como fue propuesto por el manual anterior sobre la división de la lectura entre antes y después fuera con esto también, para que así se aproximara el género que están estudiando y también antes de la lectura conociendo el tema quedara más fácil para hacer un hilo con su lengua materna.

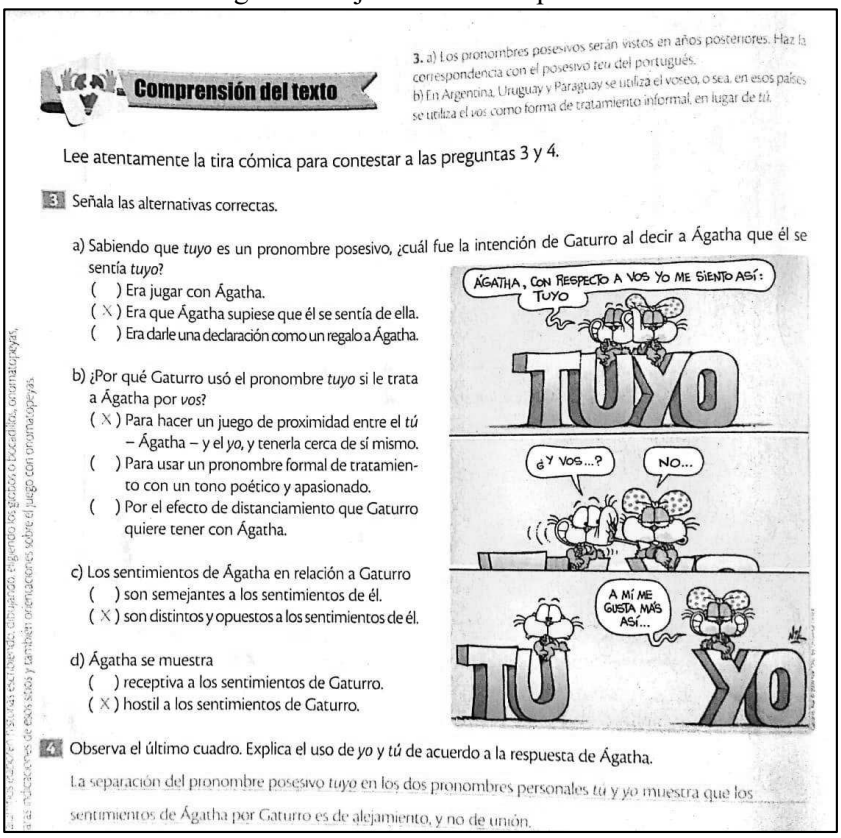
Figura 3 – Definición de Cómic




Fuente: Interativa, 2016, p. 24.

La parte de comprensión del texto pide a los alumnos que lean atentamente el cómic y después es para contestar a las preguntas. Sobre el texto, propusieron 2 cuestiones, siendo que una de marcar y la última es para escribir lo que entendió sobre la reacción de los dos personajes en el último cuadro. Los personajes que están en la *Tira* son *Ágatha* y *Gaturro* y el sentido cómico estar en que *Ágatha* no comparte del mismo sentimiento que siente por ella:

Figura 4 – Ejercicio de comprensión lectora



Comprensión del texto

3. a) Los pronombres posesivos serán vistos en años posteriores. Haz la correspondencia con el posesivo *teu* del portugués.
b) En Argentina, Uruguay y Paraguay se utiliza el voseo, o sea, en esos países se utiliza el *vos* como forma de tratamiento informal, en lugar de *tú*.

Lee atentamente la tira cómica para contestar a las preguntas 3 y 4.

3 Señala las alternativas correctas.

a) Sabiendo que *tuyo* es un pronombre posesivo, ¿cuál fue la intención de Gaturro al decir a Ágatha que él se sentía *tuyo*?
( ) Era jugar con Ágatha.
( X ) Era que Ágatha supiese que él se sentía de ella.
( ) Era darle una declaración como un regalo a Ágatha.

b) ¿Por qué Gaturro usó el pronombre *tuyo* si le trata a Ágatha por *vos*?
( X ) Para hacer un juego de proximidad entre el *tú* – Ágatha – y el *yo*, y tenerla cerca de sí mismo.
( ) Para usar un pronombre formal de tratamiento con un tono poético y apasionado.
( ) Por el efecto de distanciamiento que Gaturro quiere tener con Ágatha.

c) Los sentimientos de Ágatha en relación a Gaturro
( ) son semejantes a los sentimientos de él.
( X ) son distintos y opuestos a los sentimientos de él.

d) Ágatha se muestra
( ) receptiva a los sentimientos de Gaturro.
( X ) hostil a los sentimientos de Gaturro.



4 Observa el último cuadro. Explica el uso de *yo* y *tú* de acuerdo a la respuesta de Ágatha.

La separación del pronombre posesivo *tuyo* en los dos pronombres personales *tú* y yo muestra que los sentimientos de Ágatha por Gaturro es de alejamiento, y no de unión.

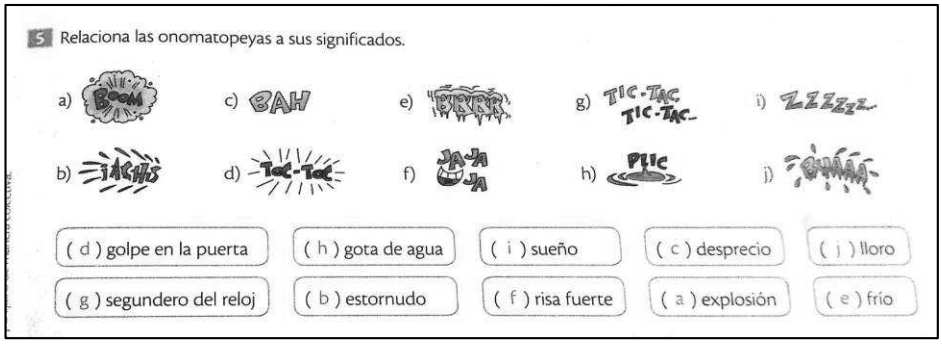
Fuente: Interativa, 2016, p. 24.

Esta *Tira cómica* nos presenta 3 cuadros, en el primer cuadro *Gaturro* expone a *Ágatha* su sentimiento respecto a ella, en que siente como se fuera de ella, utilizando el pronombre posesivo *Tuyo*, tanto en el globo cuanto en las letras en que están sentados y bien juntos. Posteriormente, en el cuadro 2, *Gaturro* pregunta, utilizando *Vos* se ella se siente también así y ella contesta que no. Percibimos que, hay cambios en los rostros de los personajes, al principio *Gaturro* está todos animado, pues habla lo que siente a su amada, a en el segundo, cuando *Ágatha* niega, su propio rostro nos indica que a ella no le gusta esta aproximación entre los dos y pone su mano para separarlos, en el último *Ágatha s*onríe de la misma forma como estaba él al inicio en cuanto hablaba sobre sus pretensiones. Al trabajar con esta tira, las autoras no estaban pretendiendo que fuera trabajado el contenido gramatical *Posesivos,* sino los pronombres personales, eso nos indica la utilización del pronombre Vos, que es utilizado en algunas variantes de la lengua española y posteriormente el *Tu* y *Yo.*

Con respecto a los globos utilizados, ellos nos muestran solo de una conversa entre los dos y nada de pensamientos como estaba presente en el manual *Ventana al Español*, **figura 2.**

Además de las cuestiones de interpretación que el manual nos trae, hay más algunas que dicen a respecto de la estructura del género para que los alumnos tengan subsidios para escribir una tira también. Por eso, trae algunos tipos de globos que son utilizados en ellas y las onomatopeyas que son utilizadas y sus respectivos diccionarios. Además, hay una parte de escrita en que ellos solo deberán escribir los diálogos a partir de los dibujos que ya están listos. A principio nos pareció un poco simple, visto que lo ideal sería que los estudiantes quedasen encargados de hacer la tira por completo y no solo una parte, pero, el libro busca siempre anclar con los medios digitales y una propuesta sería la de crear las historias en el internet con la ayuda de algunos aplicativos. La propuesta es muy buena, pero no son todos los alumnos que tienen acceso en casa y también generalmente las escuelas no poseen un aparato tecnológico que posibilite que todos los alumnos puedan participar.

Figura 5 - Ejercicio




Fuente: Interativa, 2016, p. 25

A pesar que esta última propuesta de traer las *Tiras cómica* la clase se buena, nos indica que alta algo más, la estructura de antes y después del texto y también el tema de la unidad que no sigue en el género, y eso es una de las diferencias que encontramos del manual *Ventana al español* para el *Interativa.* Al llevar un género como este para las clases, se debe tener en cuenta que, no es porque presumimos ser corto y simple que no debemos escogerla adecuadamente, pero, así como las demás escojas son pensadas esta también es, y eso indica lo que va a ser llevado entre otras cosas dependen de la edad de los estudiantes como dijo (RAMOS, 2017) para que no haya posibles problemas. Sobre tener el carácter simple y relativamente corto, generalmente se utiliza para fines exclusivamente gramaticales y eso es un equívoco, visto que, las tiras pueden nos presentar un pensamiento de un determinado autor  su cultura, como también del contexto que se vive en el momento o lo que ya pasó. Utilizar solo la gramática, sea en cualquier texto multimodal es, limitar el aprendizaje y hacer que los alumnos no consigan reflexionar en otra lengua.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las clases de lenguas extranjeras son muy importantes para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes, pero no son todas las personas o mismo los profesionales que entienden el verdadero carácter del estudio de las lenguas y eso hace que se priorice una parte o una competencia de la lengua que está siendo estudiada. Sin embargo, es importante que se de un enfoque mejor y mayor para que ellas sean cada vez mejores y propiciadoras del acto comunicativo y volverles conocedores de culturas previsto por el documento *PCN* (2000).

A pesar que reconozcamos las lenguas como un hilo que une las culturas en un mundo globalizado, pasamos por algunos problemas y quizá por eso no se cumpla muchas veces los objetivos propuestos por los documentos, que es principalmente de hablar, leer y escribir en la lengua meta. Otro punto es que, como la prioridad era y todavía aún es la lengua inglesa no se veían estudiantes de otras lenguas y eso afectó en la creación y manutención de materiales didácticos, por eso, quien iba a impartir las clases prioriza algunos matices de la lengua, sin fijar la atención en la practicidad, pero ya encontramos profesionales preocupados en abarcar los múltiples matices que la enseñanza de una lengua extranjera, en especial, la lengua española tiene para ofrecer.

A partir de estos puntos negativos que fueron explicitados, se perdió entonces de cierta forma en las escuelas, la credibilidad, volviendo a prácticamente a estudiar como estudiaban en el pasado, priorizando las reglas gramaticales. Sin documentos, o manuales didácticos para que los profesores utilizaran como una herramienta, ellos llevaban a clase lo que les convenían y eso no favoreció para que fomentaran contextos reales en clases. Con el descrédito de la enseñanza de lenguas en las escuelas, la búsqueda por aprender una lengua se centraliza en las escuelas de idiomas, y eso no debería ser así.

A pesar que, sentimos que estamos avanzando respecto a la enseñanza de lenguas y especial a la lengua española y con la ayuda de los avances tecnológicos, aún hay mucha cosa a ser cambiada, pues muchas veces nuestros alumnos principalmente los de escuela pública no tienen acceso a las herramientas que los de escuelas privadas, a ejemplo es el uso de internet, que en muchos lugares aun reducida para utilizarla como recurso y por consiguiente queda a cargo de los profesores la tarea de compartir el conocimiento. Como vemos a las clases de lengua española como un medio que integra, donde se habla a través de enunciados concretos y se lee y se escribe también y eso ya es motivo para que pensemos que la lengua no es solo gramática, ella necesita de algo más y que como profesionales debemos favorecer a los alumnos.

Creemos que, en este trabajo entendemos el carácter primordial que hace presente el estudio de géneros textuales discursivos en clases de lenguas extranjeras, comprendiendo que frases aisladas no hacen que nuestros estudiantes sean competentes el habla o en la comprensión lectora y que por eso debemos utilizar los textos no como excusa para trabajar la parte gramatical de una lengua, sino como un medio de adquirir conocimientos culturales y lingüísticos y de hacer también la integración con otras asignaturas. Siendo que, se debe priorizar por textos auténticos, que tengan un significado y que hagan reflexionar sobre el contexto en la cual está inmersa. Algo importante a ser destacado es que, ya se pasó el tiempo en que considerábamos apenas lo escrito como un medio que emitía significado, visto que al mirar nuestro alrededor siempre hay una lectura a ser hecha y ni siempre está compuesta de los de signos escritos, pero de imágenes, eso hace imprescindible traer para las clases diferentes textos para que así comprendan el universo encantador del lenguaje. En este trabajo descubrimos que, en estos textos que son nombrados de multimodales, no hay como pensar que una modalidad que esté en el texto tiene un poder mayor y sobresale a la otra, pues los que están en el texto contribuyen uno al otro para que hayan significado y que por eso debe ser enseñados a analizar el texto en su totalidad, valorando todos los recursos que los componen.

Luego, son muchos los géneros textuales que son multimodales, pero solo son algunos que se estudia en clase y que están en los materiales didácticos, y lo que más encontramos fueron las tiras. Por tener un carácter relativamente simple y por ser corta muchas de ellas son utilizadas en clases, pero en su gran mayoría para fines gramaticales y no para hacer que los estudiantes analicen y reflexionen y consigan extraer algo tal vez sobre la cultura que está presenta en el género. Así que, como profesores de lengua extranjera, debemos promover en nuestras las clases cada vez más el pensamiento crítico en los alumnos y hacer que ellos sean lectoras eficaces en otra lengua y así ayudarlos en la comprensión del mundo globalizado y así consigan hacer inferencias. Es interesante saber que, ya hay en los libros didácticos la atención en traer textos multimodales para que los alumnos los estudien, la única cosa agravante es utilizarlos solo para algo específico como la gramática y no como un medio de pensar en otra lengua. Una certeza tenemos es que, el carácter de estos textos auxilia los estudiantes, así como los textos literarios, pues emiten también significados y como fue previstos por los documentos deben ser estudiados, o sea, los textos verbales y no verbales.

**REFERENCIAS**

**ALMEIDA**, Adriana Pedro de et al. Ventana al español. São Paulo: Moderna, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra (nova tradução a partir do russo). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**BRASIL.** Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua estrangeira - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2008.

**BARROS**, Cristiano Silva de; **COSTA**, Elzimar Goettenauer de Marins. Coleção explorando o ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: editorial Anagrama, 2006.

_____. Prácticas letradas contemporáneas: Clave para su desarrollo. 2006.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Gramática de la multimodalidad**. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary. (2009). "A grammar of multimodality". The International Journal of Learning, 16, 2, 361-425. IN: Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n° 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 93-152.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A.E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul/set. 2010.

**HAQUIN**, Dominique Mangui et al. Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales como mediadores semióticos, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p.19-36.

**MATOS**, Dóris; **DIAS**, Sueliana. Língua Espanhola: 6 ano. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2016.

MUÑOZ, R. A. La comprensión lectora. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores**. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2008, p. 943-964.

**RAMOS**, Paulo. Tiras no ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In*:* ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-31.

_____. **Escola conect@d@:** multiletramentos e TIC na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.