

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino

**Dossiê Temático
Semiótica e
Multimodalidade:
Tecnologia e
Ensino**

Organização

Záira Bomfante dos Santos

Clarice Lage Gualberto

Francis Arthuso Paiva

Vanessa Tiburtino

Jurandir Cardoso dos Santos Junior

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

CEUNES/UFES

ISSN: 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Agosto de 2024
Nº 20, Dossiê Temático

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Estagiárias de edição

Mariana de Nardi Cardoso

2

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carlos Luis Pereira, Prof. Dr., Universidade Estadual da Bahia
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcantara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Celia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristofoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo



Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenador: Valdinei Cezar Cardoso
Coordenadora-Adjunta: Ana Nery Furlan Mendes

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho
Vice-Diretora: Vivian Estevam Cornelio

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Eustáquio Vinícius de Castro
Vice reitor: Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas
Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Bansky

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Dossiê Temático: Semiótica e Multimodalidade: Tecnologia e Ensino, n.20, agosto, 2024
São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2024
Semestral
ISSN: 2526-2688 (online)
1. Ensino – Periódicos.
I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Sumário

A consolidação da abordagem da multimodalidade no ensino e na pesquisa.....	6
Artigos.....	7
Análise do Jogo Digital Hogwarts Legacy na perspectiva da sociosemiótica: investigação dos recursos e sistemas semióticos para fomentar o letramento multimodal em jogos.....	8
A socio-semiotics Analysis of Hogwarts Legacy: Investigation of Semiotic Resources and Systems to Promote Multimodal Literacy in Games	
<i>Anderson José Machado Linck Susana Cristina dos Reis</i>	
Leitura da narrativa visual dos livros digitais do programa “Leia para uma criança”: analisando o(s) discurso(s) presente(s) nessas histórias	37
Reading the visual narrative of digital books from the “Leia para uma criança” program: analyzing the discourse(s) present in these stories	
<i>Denise Giarola Maia Tamires Helena de Souza</i>	
Ensino de português como segunda língua para surdos: reflexões a partir das lentes da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural.....	57
Teaching Portuguese as a second language for the deaf: reflections from the lens of multimodality and the historical-cultural perspective	
<i>Karlamara Mirândola da Paixão Lima Jurandir Cardoso dos Santos Junior</i>	
2Q: proposta didática de leitura visual com o gênero infográfico	82
2Q: didatic proposal of visual read with infographic gender	
<i>Otávio Felipe Carneiro</i>	
Questões de multimodalidade e teorias de aprendizagem aplicadas ao processo de elaboração de duas unidades de ensino de língua inglesa para marítimos	105
Multimodality issues and learning theories applied to the process of developing two English language teaching units for seafarers	
<i>Valeria Silva de Oliveira</i>	
A competência semiótica e o processo educacional: a multimodalidade na elaboração de estratégias na aula de geografia	131
<i>Semiotic competence and the educational process: multimodality in the development of strategies in geography class</i>	
<i>Alexandre Robson Martines Etefania Cristina Pavarina</i>	



Um olhar semiótico multimodal do aplicativo Tik Tok: da noção de design à projeção de identidades.....	161
A multimodal semiotic look at the Tik Tok app: from the notion of design to the projection of identities	
<i>Joel de Jesus Junior</i>	
Análise da representação do trabalho feminino na feira da mulher empreendedora de Tauá.....	182
Analysis of the representation of women work at the Tauá city fair of entrepreneur women	
<i>Maria Eduarda Noronha Gonçalves</i> <i>João Paulo Lima Cunha</i>	
Análise do discurso multimodal de um vídeo produzido por licenciandos em Matemática do CEUNES/UFES	208
Multimodal Discourse Analysis of a Video Produced by Mathematics Teaching Students at CEUNES/UFES	
<i>Marinete Santana Wutke Welmer</i>	
Modalização Visual: Uma proposta para análise de imagens em movimento.....	227
Visual Modalization: A Proposal for Moving Image Analysis	
<i>Graciele Martins Lourenço</i>	
Multissemioses em charge e tira: uma análise dos significados composicionais	245
Multisemiosis in cartoons and comic strips: an analysis of compositional meanings	
<i>Diones Bezerra de Souza</i> <i>Maria Margarete Fernandes de Sousa</i>	
Informações aos autores	266

A consolidação da abordagem da multimodalidade no ensino e na pesquisa

Todos os textos são multimodais, todas as linguagens são multimodais, por fim, a comunicação humana é multimodal. Essas proposições tornam-se mais comumente aceitas no ensino e nas pesquisas em linguagem. Seja pelo viés investigativo, que pressupõe considerar outros modos semióticos além do verbal na constituição dos textos e dos discursos; seja pelo viés languageiro, como fenômeno cada vez mais observável, a partir do momento em que optamos, em razão de diferentes motivações, por produzir e ler textos com orquestrações multimodais as mais diversas. É saudável que assim seja, tanto pelo contexto de super diversidade em que o mundo se organiza nos dias de hoje, quanto pela possibilidade de mais expressividade por parte dos sujeitos de linguagem em que nos constituímos.

É nesse arranjo social e histórico que este dossiê procura agregar trabalhos de pesquisa que contribuem para pensarmos o fenômeno da multimodalidade amalgamado a outros fatos que surgem neste início de século, como as tecnologias digitais. Tão importante quanto é a discussão em torno da multimodalidade na formação de professores e no ensino e aprendizagem, sobretudo na educação linguística.

Além disso, este dossiê dá continuidade às reflexões, às discussões e aos diálogos estabelecidas no III Colóquio de Pesquisas em Semiótica Visual e Multimodalidade e no Colóquio Internacional de Pesquisas em Semiótica e Multimodalidade, ocorridos on-line, com a participação de pesquisadores de diferentes locais do mundo, em setembro de 2023. Assim como nos colóquios, os artigos que compõem este dossiê indicam que a abordagem da multimodalidade no ensino e na pesquisa é uma opção de vários professores e pesquisadores no Brasil.

Portanto, este dossiê almeja contribuir para a expansão dessas pesquisas em multimodalidade e para as discussões acerca da sua consolidação como abordagem para o ensino de linguagens.

Desejamos boas reflexões.



Artigos



Análise do Jogo Digital Hogwarts Legacy na perspectiva da sociosemiótica: investigação dos recursos e sistemas semióticos para fomentar o letramento multimodal em jogos

A socio-semiotics Analysis of Hogwarts Legacy: Investigation of Semiotic Resources and Systems to Promote Multimodal Literacy in Games

Anderson José Machado Linck

Susana Cristina dos Reis

Resumo: Jogos Digitais têm conquistado espaço no contexto educacional e cultural contemporâneo, pelo seu impacto social como artefato digital, tendo incorporado cada vez mais recursos semióticos a sua mecânica e sistema de jogabilidade, contribuindo significativamente para fomentar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas, ao fazer o seu uso em práticas sociodiscursivas que propiciam ao aprendiz experienciar novos conhecimentos, pelos diferentes sistemas semióticos e multimodais na construção de significados. Este estudo apresenta uma análise do jogo digital Hogwarts Legacy, tendo por base uma abordagem sociosemiótica multimodal, com foco nas dimensões analíticas e nas metafunções investigadas pela Gramática do Design Visual (Kress, Van Leeuwen, 2021), bem como pelas dimensões analíticas propostas pelo framework elaborado por Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017). Esses autores propõem um modelo teórico-analítico de design de jogos digitais constituído de três dimensões, sendo estas a ludo-narrativa, do produtor-jogador, e do sistema de gameplay. Assim, analisamos as dimensões ludo-narrativa e o sistema de gameplay do jogo selecionado, ao considerar a sua composição contextual e multimodal a partir do corpus selecionando, com foco na investigação de aspectos linguísticos constituídos pela relação estabelecida entre os modos e os diferentes recursos semióticos e seus possíveis significados. Os resultados apontam que as categorias propostas por Pérez-Latorre, Oliva e Besalú, (2017) corroboraram no processo de análise e interpretação da identificação das etapas que constituem os jogos digitais e seus aspectos semióticos como um sistema de gêneros repleto de diferentes usos de linguagem com a intenção de produzir significados, os quais permitem a inserção do aluno-jogador em diferentes práticas sociodiscursivas, bem como desse modo permitem fomentar diferentes letramentos, entre eles o crítico, multimodal e em jogos, por meio da imersão e inserção no aluno-jogador no ato de jogar e na resolução dos desafios propostos.

Palavras-chave: Análise de Jogos Digitais; Sociosemiótica; Multimodalidade; Ensino de Línguas; Letramentos.

Abstract: Digital Games have gained space in the contemporary educational and cultural context, due to their social impact as a digital artifact, having increasingly incorporated semiotic resources into their mechanics and gameplay system, contributing significantly to promoting language teaching and learning processes, by making its use in socio-discursive practices that allow the learner to experience new knowledge, through different semiotic and multimodal systems in the construction of meanings. This study presents an analysis of the digital game Hogwarts Legacy, based on a multimodal sociosemiotic approach, focusing on the analytical dimensions and metafunctions investigated by Visual Design Grammar (Kress, Van Leeuwen, 2021), as



well as the analytical dimensions proposed by the framework developed by Pérez-Latorre, Oliva and Besalú (2017). These authors propose a theoretical-analytical model of digital game design consisting of three dimensions such as the ludo-narrative, the producer-player, and the gameplay system. Thus, we analyzed the ludo-narrative dimensions and the gameplay system of the selected game, by considering its contextual and multimodal composition from the selected corpus, focusing on the investigation of linguistic aspects constituted by the relationship established between the modes and the different semiotic resources, and their possible meanings. The results indicate that the categories proposed by Pérez-Latorre, Oliva, and Besalú, (2017), corroborated the process of analysis and interpretation of the identified stages that constitute digital games and their semiotic aspects as a system of genres full of different uses of language to produce meanings, which allow the insertion of the student-player in different socio-discursive practices, as well as allowing the promotion of different literacies, including critical, multimodal and games, through immersion and insertion in the student-player in the act of playing and solving the proposed challenges.

Keywords: Digital Games Analysis; Sociosemiotics; Multimodality; Language Teaching; Literacy.

Introdução

Na sociedade atualmente há um aumento significativo de uso de artefatos digitais, tais como jogos, podcasts, cursos on-line, materiais digitais, que são utilizados como recursos pedagógicos para fomentar os processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais (Reis, 2017; Linhati; Reis, 2022; Linck; Reis, 2023). Por outro lado, pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) e em áreas interdisciplinares sugerem que jogos digitais (doravante JD), como artefatos pedagógicos, têm cada vez mais conquistado espaço, tanto no contexto educacional quanto cultural contemporâneo, pelo seu impacto social e possibilidade de acesso e uso por públicos diversos (Amaro, 2016; Pérez-Latorre; Olival; Besalú, 2017; Majkowski, 2018; Hawreliak, 2019).

De acordo com estudos prévios, propostos por Rodrigues (2018), Santos e Torga (2018), JD podem ser compreendidos como gênero multimodal que incorpora modos e recursos semióticos, tais como escrita, fala, gestos, música, *layout*, imagens, imagens em movimento, com o objetivo de comunicar. Em vista disso, entendemos que nesse contexto de interação, o uso de diversos modos de linguagem se torna perceptível ao jogador no ato de jogar, já que podem também ser explorados como recursos pedagógicos ricos, com vistas a



promover práticas inovadoras de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais.

Portanto, faz-se necessário refletir sobre como se dá o processo de construção de significados pelos jogadores quando estes estão em contato com diversas semioses durante o ato de jogar. Ao conceber um JD como gênero multimodal do discurso, entendemos que eles trazem inserido em seu design ideologias, representações discursivas e significados diversos (Reis, 2017; Fairclough, 2004). Porém, essa percepção ainda é foco novo de investigação em pesquisas na LA, o que demanda aprofundamento teórico (De Paula, 2023; Pérez-Latorre; Oliva; Besalú, 2017; Clarke; Lee; Clark, 2017).

De acordo com mapeamento feito sobre pesquisas prévias publicadas no período de 2018 a 2022 sobre JD na área de LA, observamos que as pesquisas abordam discussões variadas, e a maioria delas abordam o uso, a avaliação e o desenvolvimento de jogos com vistas a promover aprendizagens, competências ou alguma habilidade na língua-alvo (Linck; Reis, 2022). Contudo, ainda é visível a falta de estudos que analisem esses artefatos como gênero, destacando os recursos multimodais que o compõe, a sua organização retórica, composição visual, entre outros aspectos.

Tendo em vista essa lacuna, neste artigo advogamos sobre a importância de melhor entender sobre como o JD como gênero multimodal se constitui como uma instância de usos de linguagens, já que pode fomentar práticas de ensino e de aprendizagem, uma vez que o professor, ao considerar os diferentes modos e recursos semióticos existentes em seu design, poderá potencializar o engajamento de seus alunos em atividades e práticas sociais favoráveis para a imersão e fomentar a aprendizagem significativa de línguas adicionais (Kress, Van Leeuwen, 2021; Heberle, 2010; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Ensslin, 2012).

Portanto, neste estudo salientamos que o primeiro passo para orientar a aplicação e o uso de jogos digitais em práticas de ensino, é buscar conhecê-lo e explorá-lo, para então, a partir da análise planejar ações para o ensino. Por isso, neste artigo contribuimos com uma proposta de análise com o objetivo de descrever o JD *Hogwarts Legacy*, enquanto gênero multimodal do discurso, por

meio da abordagem sociosemiótica, em uma perspectiva de Análise Crítica de Gêneros multimodais (Pérez-Latorre; Oliva; Besalú, 2017; Motta-Roth, 2008, Hawreliak, 2019; Gee, 2019). Além disso, temos como intenção refletir também sobre as implicações e possibilidades de uso que esse gênero de jogo oferece, de maneira a contribuir para futuras propostas de ensino e de aprendizagem de Inglês como língua adicional.

Por fim, é importante informar que esta pesquisa faz parte de uma tese de doutorado em andamento pelo primeiro autor, e está em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, por isso, neste artigo apresentamos apenas um recorte no corpus de análise selecionado para investigação com a intenção de descrever um dos gêneros em estudo.

Para atingir o objetivo proposto, além desta introdução, apresentamos, na primeira seção, um breve levantamento sobre pesquisas relacionadas ao uso da linguagem e uma perspectiva multimodal à luz da sociosemiótica em JD. A segunda seção descreve os processos metodológicos adotados no decorrer do estudo. A terceira seção está relacionada à síntese e discussão dos dados obtidos por meio da análise contextual, textual e multimodal do jogo selecionado para este estudo. Por último, a quarta seção apresenta as considerações finais e as contribuições a partir da análise sociosemiótica para fomentar o ensino de línguas adicionais em uma perspectiva de gêneros e de letramentos.

Linguagem nos Jogos Digitais como sistema sóciosemiótico

Em estudos prévios na área da LA, entende-se linguagem como um recurso para construir significado, ou seja, como um sistema semiótico (Motta-Roth; Heberle, 2015). Na perspectiva da Linguística Sistêmico-funcional (doravante LSF), Halliday e Matthiessen (2014) propõem que todo uso da linguagem é significativo e capaz de criar significados por diferentes semioses.

Nessa mesma perspectiva, Heberle (2005, p. 211) salienta que “a LSF entende a linguagem como semiótica social, ou seja, como recurso de construção de significados na sociedade”. Portanto, o estudo da linguagem



abrange a léxico-gramática, a semântica e o contexto, sendo também, entendida como prática social, pois como propôs Meurer (2005), a linguagem é uma forma de prática social, em que “há sempre uma relação bidirecional entre textos e sociedade, isto é, as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente” (Meurer, 2005, p. 82).

De modo similar, Sykes e Reinhardt (2013, p.2) concebem a linguagem também como “um fenômeno sociossemiótico”, pois “estruturas linguísticas não são separadas dos significados, mas sim propõem que o significado emerge dinamicamente a partir do uso da linguagem”. Nesse estudo, os autores defendem que a linguagem se faz autêntica pelo uso e pela interação social, pois é por meio dela que construímos sentidos socialmente e, sobretudo, por meio da comunicação com outros.

Considerando esses pressupostos, compreendemos os JD como uma instanciação de uso de linguagens de maneira dinâmica e multimodal, que promove experiências autênticas de uso de linguagem, as quais podem potencializar o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento dos sujeitos envolvidos no ato de jogar, a fim de potencializar aprendizagens diversas (Sykes; Reinhardt, 2013, p.2).

Em vista disso, neste estudo entendemos o ato de jogar como “uma atividade voluntária ou de ocupação, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, com base em regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias” (Huizinga, 2000, p. 24). Portanto, essa prática pode fomentar o engajamento em outras atividades que visam momentos lúdicos (Gee, 2003), por meio do uso de consoles de videogame, computador ou smartphone.

Nesse contexto, tais gêneros podem permitir que o jogador entre em contato com diferentes recursos semióticos, cogitando o uso de diferentes “ferramentas, noções ou ideias, as quais são jogadas em um mundo sintético ou virtual estruturado por regras específicas, mecanismos de feedback e outras ferramentas necessárias (...)” (Ulicsak; Wright, 2010, p. 17) a fim de promover a interação e ativar conhecimentos já conquistados e fomentar a construção de novos conhecimentos.



Para isso, faz-se necessário elaborar propostas de ensino de línguas adicionais que sejam retroalimentadas por meio de análises críticas e abordagens sociosemióticas, desse modo explorando criticamente o discurso que emergem de jogos digitais para fomentar o ensino em sala de aula. Na próxima seção, descrevemos estudos prévios que adotam a abordagem sociosemiótica e multimodalidade como pressupostos para análise de JD.

Abordagem sociosemiótica e multimodalidade em Jogos Digitais

A semiótica social, também conhecida como sociosemiótica, preocupa-se em compreender como os meios de divulgação e os modos de comunicação, que as pessoas utilizam e desenvolvem, representam a sua compreensão do mundo, ao criar novos significados e ao moldar as relações de poder que se estabelecem os outros indivíduos em um determinado contexto (Jewitt, 2009). Em vista disso, estudos prévios destacam a importância de entender os “significados em todas as suas manifestações, em todas as situações sociais e em todos os locais culturais” (Kress, 2010, p.2).

De acordo com Heberle (2010), a semiótica social tem sido considerada como um aporte teórico fundamental para a análise de textos multimodais, pois baseia-se em uma análise qualitativa e refinada da produção e da disseminação do discurso pela variedade de contextos sociais e culturais dentro dos quais o significado por ser estabelecido (Heberle, 2010, p.101). Portanto, neste estudo buscamos analisar o gênero Jogo digital como um texto multimodal, a partir de suas diferentes manifestações de uso de linguagens, discursos e representações, já que toda comunicação é uma construção de um aspecto multimodal do uso da linguagem, como argumentam Kress e Van Leuven (2021).

Em vista disso, interessa-nos considerar que JD são particularmente adequados para uma análise multimodal, uma vez que dependem de recursos comunicativos para uma ampla gama de modos semióticos. Para Hawreliak (2019, p.5), JD apresentam uma “alta densidade modal em que é possível remediar e adotar diferentes práticas representacionais audiovisuais de outras



mídias multimodais (tradução nossa)¹”, já que o gênero JD permite aos seus jogadores vivenciar e negociar significados dentro de uma experiência em que busca-se entender o que cada modo dentro de um conjunto está “expressando ou significando”. Além disso, mais importante ainda é analisar como cada modo semiótico interage uns com os outros.

Diante disso, Reis (2017) propõe uma “análise funcional e crítica do contexto social, cultural e organizacional” de jogos digitais (Reis, 2017, p.94), a partir de uma proposta de 15 questões norteadoras que orientam o processo de análise. Conforme salienta Reis (2017, p.95), é possível realizar uma análise funcional e crítica da linguagem em JD ao descrever funcionalmente “as diferentes semioses (verbal, não-verbal e multimodal) existentes neles, interpretando os aspectos multimodais e seu uso em cada cenário ou desafio proposto”. No entanto, é preciso primeiramente explorar o jogo como um “evento comunicativo que possibilita diferentes práticas sociais (o que as pessoas/jogadores fazem em um jogo) discursivas (como se dão os processos de produção, distribuição e consumo de um jogo)”.

Para corroborar com a análise de JD como um gênero multimodal, neste estudo buscamos ainda alinhar o nosso entendimento sobre multimodalidade, mais especificamente, adotamos os estudos da Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2021), visto que a GDV permite descrever de forma sistemática e crítica o modo como as pessoas, coisas e lugares combinam-se sob a forma de enunciados visuais, em suas representações na construção de significados, sendo possível conceber a sua análise a partir da análise das metaficcões tais como a representacional, interativa e composicional.

Desse modo, a GDV nos permite analisar JD em uma perspectiva sociosemiótica e corroborar no processo de análise e interpretação da identificação dos movimentos que os constituem os seus aspectos semióticos como um sistema de gêneros repleto de diferentes usos de linguagem com a intenção de produzir significados. Nessa perspectiva, entendemos que o jogo possibilita a inserção do aluno-jogador em diferentes práticas sociodiscursivas,

¹ Trecho traduzido: "high modal density in which it is possible to remediate and adopt different audiovisual representational practices from other multimodal media" (2019, p.5).

bem como para fomentar os múltiplos letramentos, entre eles o linguístico, o crítico, multimodal e o em jogos.

Como destacam Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017), a semiótica social serve como um aporte teórico adequado para integrar as diferentes perspectivas teóricas supracitada neste estudo, bem como apresentar categorias analíticas em uma abordagem que considere em sua descrição elementos, tais como “a narrativa, a ludologia, a retórica processual, e o apelo a abordagens ludo-narrativas.” (Pérez-Latorre; Oliva; Besalú, 2017, p.588, tradução nossa²).

Além disso, os autores apontam que para melhor compreender JD como um texto multimodal, onde coexistem o uso de diferentes linguagens, faz-se necessário observar não somente a narrativa audiovisual (verbal e visual), mas também os modos e recursos emergentes pertencentes ao *design* de jogos JD, como as regras e aos padrões de interação do jogo como um todo. Como sugerem os autores:

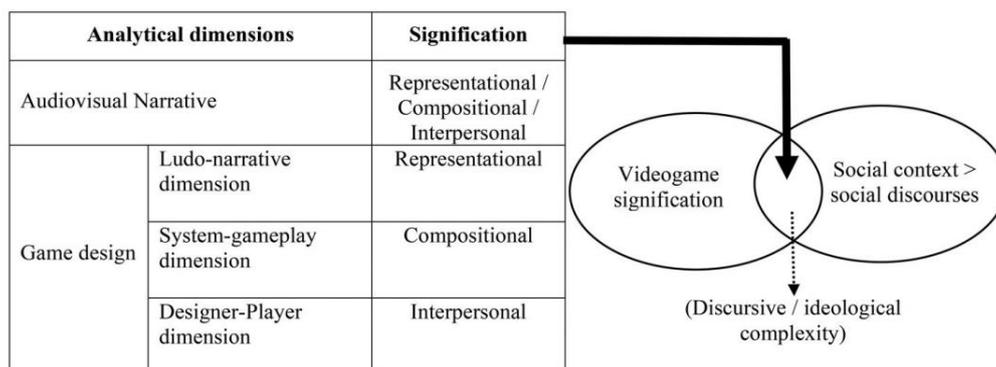
Enquanto as regras do jogo formam o sistema ou estrutura organizadora do jogo, a jogabilidade refere-se ao processo de jogar o jogo (pelas suas regras), e os padrões de jogo devem ser entendidos como padrões emergentes ou “mecânicas” de interação que se destacam em relação a objetivos particulares (Pérez-Latorre; Oliva; Besalú, 2017, p.588, tradução nossa³)

Diante dessa descrição, Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017) propõem um modelo de análise de JD que pode ser considerado como uma abordagem multimodal-procedimental sociossemiótica, uma vez que se baseia na semiótica social e possibilita interpretar os significados considerando os elementos que compõem o design como o principal modo semiótico de JD. Em vista disso, os autores supracitados apresentam categorias de análise constituídas de três dimensões analíticas, como pode ser visto na Figura 1.

² Trecho traduzido: “the “narrativist” approach, ludology and procedural rhetorics, and the call for “ludo-narrative” approaches.” (2017, p.588).

³ Trecho traduzido: “while the game rules form the game’s system or organizing structure, gameplay refers to the process of playing the game (by its rules), and gameplay patterns should be understood as emergent patterns or “mechanics” of interaction that stand out in relation to particular objectives or final states in the game”.

Figura 1 - Uma abordagem sociossemiótica dos jogos digitais.



Fonte: Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017, p. 591).

Como podemos observar na Figura 1, a primeira dimensão narrativa *audiovisual* corresponde à compreensão de como são constituídas as narrativas em JD, as quais podem ser analisadas em diferentes perspectivas teóricas, tais como pela semiótica narrativa, cinematográfica, ou, ainda, pela narrativa de jogos (Pérez-Latorre, Oliva e Besalú, 2017;). Essa dimensão pode ainda favorecer a construção de significados associadas às três metafunções da GDV, desse modo, ao analisarmos a narrativa audiovisual faz-se necessário considerar na análise as metafunções representacional, composicional e interpessoal.

Para Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017), a dimensão *ludo-narrativa*, tem como foco as regras e outros aspectos do desenvolvimento do jogo como elementos que contribuem para a representação dos principais pontos de referência da narrativa do jogo como o personagem/jogador, o mundo ficcional ou atividades principais representadas na narrativa. Nessa dimensão os recursos semióticos podem ser compreendidos como: a) *Representação do personagem/jogador* em termos de regras de ação, regras de estado, mecânica de jogo e regras que induzem comportamento; b) *Representação do mundo ficcional*, com foco no design do ambiente espaço-tempo, regras de áreas específicas e estados do jogo, padrões comportamentais de NPCs, regras de funcionamento de objetos/instrumentos; e, por fim, c) *Representação de atividades* que abordam os padrões de ação-objetivo, as condições de vitória e derrota, as mecânicas de jogo, projeto de redundância, isto é, a maneira como o JD desafia o jogador de forma contínua e sistemática versus variedade em

nível de missões, objetivos, e as estruturas táticas/estratégicas (Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017, p. 592).

Nessa dimensão, a relação entre a representação do personagem/jogador com o mundo ficcional são os principais elementos destacados na análise pelos autores, favorecendo-se diretamente a descrição da metafunção representacional, a qual busca analisar as estruturas da representação narrativa, envolvendo os participantes representados em termos de ações, estruturas e significados (Kress e Van Leeuwen, 2021).

Já no que concerne a dimensão *sistema-gameplay (jogabilidade)*, os autores consideram como uma dimensão de análise baseada no enquadramento dos JD como resolução de problemas projetados. Os JD são abordados essencialmente como uma experiência que permite enfrentar desafios e resolver problemas, e os autores sugerem a análise cuidadosa de como essa experiência pode ser moldada pelo design de uma forma motivadora, estimulante e/ ou de forma agradável para os usuários (Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017, p. 594). Nessa dimensão, JD são compreendidos como compostos por desafios e processos para fomentar a resolução de problemas que são impostos pelo jogo, tendo como foco o seu sistema, que poderá ser atingido por ações do jogador.

Na proposta dos autores supracitados, os recursos semióticos da dimensão *sistema de gameplay* podem ser concebidos como, *unidades de jogo (padrões de resolução de problemas: estrutura)* em termos de: a) objetivos; b) regras, c) papéis lúdicos dos agentes do jogo, d) dissociação de representação no jogo; *Unidades de jogo (padrões de resolução de problemas: desenvolvimento)* a partir das a) mecânicas de jogo, b) estratégias dominantes e abordagens de jogo, c) dissociação de representação no jogo e, por fim, a *visão geral do design do jogo (focado na resolução de problemas)* (Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017, p. 596).

Ainda, a dimensão *sistema de gameplay (jogabilidade)* correspondente a metafunção composicional da GDV, a qual diz respeito ao modo organizacional do JD em relação às motivações que envolvem a resolução de problemas, desafios impostos pela narrativa, as regras e as mecânicas em termos de



missões e objetivos. Tais elementos estão sujeitos aos significados obtidos pela distribuição do valor da informação ou pela ênfase relativa entre os recursos e modos que levam o jogador a alcançar ou falhar no objetivo final do jogo (Kress; Van Leeuwen, 2021; Rodrigues, 2018).

Por fim, a dimensão do *produtor-jogador* investiga a relação entre design de jogos e experiência do jogador em JD, correspondendo a metafunção interativa, no contexto de análise do jogo. Essa dimensão abrange as trocas de mensagens entre os produtores de jogos e seus jogadores (Rodrigues, 2018), sendo analisada dentro da função interativa da GDV, em que os visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto dentro do JD (Kress e van Leeuwen, 2021).

Metodologia

Nesta pesquisa propomos um estudo de caráter exploratório, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativista, dada a escassez e conhecimento limitado sobre o objeto estudado quanto ao seu emprego em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas. Portanto, adotamos como procedimentos iniciais de nossa análise a familiarização com o artefato Jogo Digital, para fornecer um panorama geral sobre sua constituição e características, abordagem essa recorrente em outros estudos sobre jogos (Miller, 1984; Reis, 2017, entre outros).

Universo de análise e corpus do estudo

Com a intenção de contribuir para o entendimento de como se dá o consumo, a produção e a disseminação de práticas de ensino de línguas com o uso de JD no contexto de ensino e de aprendizagem de Inglês como língua adicional, selecionamos para compor o corpus de análise desta pesquisa, JD identificados a partir de diagnóstico feito junto aos professores em formação inicial do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Os participantes matriculados eram no total de 23 discentes na disciplina *Games e Gamification* no Ensino de Línguas, ofertada no primeiro semestre de 2023.



A aplicação inicial de um questionário diagnóstico permitiu investigarmos quais eram os interesses e as necessidades dessa comunidade de estudantes acerca do uso de jogos em uma perspectiva de ensino. Em vista disso, propomos um questionário com 20 questões (abertas e fechadas), para identificar o perfil dos participantes e os seus interesses em jogos. Ademais, por meio do questionário buscamos ainda distinguir diferentes características e recursos que pudessem ser explorados em JD para promover o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

Nesse momento de coleta, questionamos os participantes sobre quais seriam os jogos que eles consideravam significativos para proporcionar a aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, serem utilizados no contexto de sala de aula. Diante dos dados gerados, selecionamos um jogo por plataforma, ou seja, escolhemos um jogo usado em console de videogames (*Hogwarts Legacy*)⁴, um jogo para computador (*Assassin's Creed Valhalla*)⁵, e um jogo para *smartphone* (*Call of Duty: Mobile*)⁶. No entanto, para fins deste estudo, apresentaremos neste artigo um recorte de análise do jogo *Hogwarts Legacy*, já que esse é um dos jogos em análise no estudo de Linck (2023).

Em seguida, para realizar uma análise funcional e crítica da dimensão contextual de JD, investigamos sobre o contexto de cultural, situação e produção (Reis, 2017), com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Análise Crítica de Gêneros (ACG), levando em consideração as informações textuais multimodais disponíveis sobre o no JD selecionado.

No que concerne à análise da dimensão textual e multimodal dos jogos selecionados, utilizamos o modelo teórico-analítico de design de jogos digitais de Pérez-Latorre, Oliva e Besalú (2017), portanto analisamos brevemente a dimensão *narrativa-audiovisual*, a ludo-narrativa, e a dimensão do *sistema de gameplay*, o qual correspondeu à metafunção composicional

⁴ Mais informações sobre o jogo *Hogwarts Legacy* podem ser encontradas em: <<https://www.hogwartslegacy.com/en-gb>>.

⁵ Mais informações sobre o jogo *Assassin 's Creed Valhalla* podem ser encontradas em: <<https://www.ubisoft.com/en-gb/game/assassins-creed/valhalla>>.

⁶ Mais informações sobre o jogo *Call of Duty: Mobile* podem ser encontradas em: <<https://www.callofduty.com/mobile>>.



(Kress, Van Leeuwen, 2021), com foco no modo organizacional do jogo em termos de engajamento e de resolução de problemas.

Portanto, propomos neste estudo fazemos apenas um recorte na análise do JD *Hogwarts Legacy*, já que entendemos esse artefato como uma instância multifacetada de uso de linguagens para promover diferentes práticas de letramentos. Por isso, temos como categorias analíticas-metodológicas as dimensões do framework proposto por Pérez-Latorre, Oliva e Besalu (2017), como abordagem sociossemiótica e multimodal para orientar a análise.

Por fim, integramos neste estudo os questionamentos orientadores de análise de jogos, propostos por Reis (2017) e buscamos revisitá-los e relacioná-los com as dimensões analíticas propostas Pérez-Latorre, Oliva e Besalu (2017).

Análise contextual do JD *Hogwarts Legacy*

Ancorado em uma abordagem sistêmico-funcional, realizamos uma primeira análise contextual do JD *Hogwarts Legacy*, como uma tentativa de examinar as possíveis relações e diferenças entre texto e contexto para a construção de significados no processo de “desenvolvimento, distribuição e consumo”, em que a linguagem é utilizada como um instrumento de ação condicionada à diferentes variáveis do contexto de cultura e de situação (Halliday; Matthiessen, 2014; Martin; Rose, 2008), para compreender como a linguagem é instanciada em JD, que fazem parte de um sistema de gêneros multimodais.

Portanto, a análise contextual do JD *Hogwarts Legacy* partiu da identificação de práticas sociais e discursivas realizadas no website oficial do jogo⁷, já que entendemos como a primeira instância de contato com a comunidade de desenvolvimento, em que o jogo é promovido pela companhia e desenvolvedores, bem como pelas interações instituídas por usuários visitantes em todo o seu domínio. Em seguida, analisamos o jogo em si, procurando identificar diferentes instâncias do uso da linguagem propostas pela

⁷ O website oficial do jogo pode ser acessado em: <<https://www.hogwartslegacy.com/en-gb>>.



narrativa, pelos desafios linguísticos das missões, regras, mecânicas e sistema de *gameplay*.

No website do Hogwarts Legacy observamos elementos-chave relacionados ao contexto do jogo, visto que como destaca Martin; Rose (2008, p. 11), “o campo refere ao que está acontecendo, a natureza da ação social que está ocorrendo: no que é que os participantes estão engajados, em que a linguagem figura como componente essencial” (tradução nossa)⁸. Com base nessa definição, entendemos que a variável campo do contexto situacional, com relação ao processo de produção de JD, visa comunicar aos seus consumidores sobre o que é o jogo, que ações podem acontecer nesse contexto e em que atividades os participantes estarão engajados.

Faz-se necessário compreender que, na perspectiva do mercado de desenvolvimento, gênero de jogos estão diretamente relacionados com as categorias e características predefinidas desse jogo. Sendo possível classificá-las de acordo com os seus elementos estruturais e composicionais, multimodais que podem ser manifestados pelo design gráfico, bem como pelos seus sistemas de jogabilidade que estão vinculados às características, tais como o objetivo, níveis de câmera, perspectiva do ponto de vista do jogador, as regras, os recursos e a narrativa que apresenta, entre outros aspectos.

Nesse sentido, o website nos traz esse tipo de informação, ao informar que o jogo em análise possui características e modos comuns ao gênero *Role-Playing Game* (RPG) de ação. É importante salientar que esse gênero não é definido somente pela organização de seu conteúdo ou modo, mas também pelos seus desafios e características comuns de jogabilidade que são apresentados no contexto de situação do jogo (Santillan, 2023).

Também outras informações encontradas no website são fornecidas publicamente pela empresa desenvolvedora de jogos, bem como os jogos são avaliados e validados pelo *Entertainment Software Rating Board* (ESRB)⁹, conhecido como o órgão internacional que classifica e fornece informações

⁸ Trecho traduzido: “Field refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place: what it is that the participants are engaged in, in which language figures as some essential component” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 11).

⁹ Website disponível em: <https://www.esrb.org/>



sobre o conteúdo de um jogo ou aplicativo para que pais e consumidores possam fazer escolhas conscientes sobre quais jogos são adequados para suas famílias.

As classificações são divididas em três partes: categorias de classificação, descritores de conteúdo e elementos interativos, sendo que no jogo *Hogwarts Legacy*, a recomendação é feita para adolescentes acima de 13 anos de idade. Com isso, notamos que a empresa desenvolvedora busca atingir uma audiência maior, visando atingir um público específico que pode depender ainda da demanda da comunidade de jogadores e da popularidade do gênero do jogo em questão.

Durante a análise do *Hogwarts Legacy*, optamos por analisar a versão do console de *video games Playstation 5*, em razão de que o processo de desenvolvimento e o produto podem variar em termos de qualidade gráfica e limitações, de organização verbal e multimodal dos desafios linguísticos e jogabilidade, bem como a performance do jogo, ao receber adaptações pela maneira como o jogo é experienciado.

Análise semiótica multimodal dos Jogos Digitais

Ao analisarmos as práticas do contexto de cultura, situação e produção instanciados a partir de uma análise semiótica multimodal (Pérez-Latorre, Oliva e Beal (2017) e as questões propostas por Reis (2017), quanto à análise funcional e crítica do contexto social, cultural e organizacional do jogo selecionado, estabelecemos um diálogo entre as dimensões analíticas da narrativa audiovisual e o desenvolvimento do JD *Hogwarts Lecy*, e os questionamentos propostos sobre o contexto e organização.

Segundo a análise da dimensão da narrativa *audiovisual* em *Hogwarts Lecy*, apontamos uma relação entre as características do gênero RPG de ação com a orientação proposta pela narrativa da Jornada do Herói de Campbell (1949), a qual constrói a necessidade de incorporar um herói central a narrativa e eventos daquele universo ficcional, fazendo com que o personagem/jogador passe por diferentes desafios, com o propósito de amadurecer e significar a sua existência na narrativa do jogo. Isso pode ser observado ao responder

algumas das questões propostas por Reis (2017), que dizem respeito a *proposta da narrativa do jogo Hogwarts Legacy, a representação dos avatares e o que o jogador aprende ao jogar.*

Nesse sentido, *Hogwarts Legacy* instiga o jogador e envolver-se em um mundo ambientado fielmente ao universo mágico dos livros de *Harry Potter*, espaço em que o jogador é convidado a experienciar as vivências de um aluno em Hogwarts que aprende a manejar uma série de habilidades e objetos mágicos no século XIX, assumindo o controle das ações de um estudante, ao participar de práticas comunicativas referentes ao contexto de escola, bem como ao oportunizar o jogador a estar no centro de sua própria aventura no mundo mágico com a ajuda de colegas estudantes e professores. A narrativa permite ao jogador embarcar em uma jornada para desvendar um antigo segredo escondido no mundo mágico.

Com relação à análise da dimensão *ludo-narrativa*, identificamos os recursos semióticos que são utilizados e como estão relacionados às regras e a outros aspectos do desenvolvimento do jogo, com elementos que contribuem para a representação dos principais pontos de referência da narrativa do jogo, tais como o personagem/jogador, o mundo ficcional ou atividades principais representadas na narrativa, os quais podem também ser associados às questões propostas por Reis (2017), quanto a discernir os *desafios, metas, engajamento, gameflow, recompensas e como se dá a agência do jogador no contexto do jogo* e de que modo que essas questões envolvem a construção de representações do jogador no contexto do jogo.

Nesta análise focalizamos, ainda, a dimensão sistema-gameplay (jogabilidade). Pela análise do *Hogwarts Legacy*, inferimos que o jogo promove um sistema de progressão pela implementação de objetivos e missões ao decorrer do jogo. Essas missões visam engajar e imergir o jogador na resolução de problemas impostos pela narrativa e, ao mesmo tempo, contribuem para a caracterização do gênero RPG de ação, sendo este descrito pela companhia e desenvolvedores do jogo no site como um contexto “imersivo, de mundo aberto, ambientado no mundo mágico de 1800, que

coloca os jogadores no centro de sua própria aventura (Hogwarts Legacy, 2023).”

Diante do questionamento sobre como se dá a *interação do jogador no jogo (compartilhada/individual)*, Hogwarts Legacy caracteriza-se por potencializar uma experiência para um jogador, que não usufrui de uma jogabilidade on-line ou em cooperação. Nesse universo, nos amparamos em analisar não somente os recursos da narrativa, o objetivo do jogo, missões, mas também em considerar as mecânicas do jogo e as regras como elementos essenciais que governam o *gameplay* de um JD.

Como a mecânica do jogo determina quais ações os usuários podem realizar no ambiente desenvolvido para o jogo, assim como que a inteligência artificial (AI) pode reagir às ações do jogador, é importante salientar, ainda, que as mecânicas do jogo são importantes para orientar, oportunizar e estabelecer limites ao sistema de jogabilidade que difere de acordo com o gênero do jogo que está sendo jogado.

Com relação à narrativa, o JD *Hogwarts Legacy* promove o experienciar de um mundo aberto, com uma história principal construída a partir da interação com diferentes *NPCs*¹⁰, de modo a guiar o jogador ao decorrer dos eventos principais do jogo, assim como podem ser encontrados eventos secundários presentes para corroborar com as características de um RPG de ação.

O objetivo nesse jogo visa proporcionar ao jogador, em modo *single player*¹¹, a ter agenciamento sobre as suas tomadas de decisões impostas pelos desafios e missões do jogo, ao explorar diferentes modos e recursos semióticos para resolver problemas e conflitos preparados pelo jogo que caracterizam uma narrativa do gênero RPG de ação.

Em concordância com o questionamento feito pelo Reis (2017) sobre os elementos de um jogo, destacamos as unidades de *gameplay* de Pérez-

¹⁰ *NPCs* são personagens não-jogáveis dentro de um jogo. São programados pela IA do jogo para reagir a estímulos dos jogadores. Eles podem ser considerados como aliados ou inimigos e são utilizados para fornecer informações, missões e dar vida ao jogo a partir de suas interações.

¹¹ *Single Player* é o modo de jogo onde apenas um jogador controla um único personagem de maneira a interagir com o jogo, vivenciando a história ou completando objetivos por conta própria, sem a necessidade de competir ou cooperar com outros jogadores.

Latorre, Oliva e Besalú (2017), como missões que possuem um papel importante na maneira como o jogador experimenta o jogo digital. As missões nos jogos analisados do gênero RPG de ação apresentam um propósito de gerar progressão dentro do jogo e, ao mesmo tempo, criar imersão e possibilitar a interpretação e representação dentro do jogo, envolvendo o jogador em um sistema de *gameplay* complexo em que a exploração e descoberta fazem parte do agenciamento do jogador.

Em síntese, JD fazem o uso de missões para contextualizar e guiar o jogador no uso das diferentes mecânicas, regras e do sistema de *gameplay* de maneira eficaz. Desse modo, levando em conta a dimensão do modo organizacional do jogo, buscamos entender como as missões em JD são organizadas.

Com base na dimensão sistema de *gameplay*, estudamos as missões iniciais do jogo selecionado, identificamos que a construção composicional das missões apresenta seis movimentos essenciais para promover a motivação, imersão e o engajamento dos jogadores no enquadramento de experiências ao enfrentar desafios e na resolução de problemas concebidos para alcançar o objetivo final do jogo.

Desse modo, os dois primeiros movimentos que identificamos dizem respeito a *introdução/gatilho da missão* e a *aceitação da missão*, em que no JD *Hogwarts Legacy*, o nosso personagem foi apresentado por meio de *NPCs* em um evento introdutório convidando o jogador tomar ação, a fazer parte daquele universo mágico o qual ele foi exposto.

O jogador por sua vez está sujeito a aceitar ou recusar a missão. Como essa missão em particular fazia parte da narrativa inicial do jogo, não tivemos muita opção senão aceitar. No entanto, as diferentes missões que os jogadores apresentam ao decorrer do jogo lhes permitem vivenciar a recusa da missão por diferentes fatores como, muitas missões já aceitas ou o fato do jogador já está em uma missão em andamento (ver Figura 2).

Figura 2: Introdução/Gatilho da missão e Aceitação



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

Na Figura 3 podemos evidenciar diferentes modos semióticos e construção de significados durante o evento da narrativa que estava acontecendo em uma sequência cinematográfica em tempo real dentro do ambiente do jogo. O que, segundo questionamento proposto por Reis (2017), está relacionado, também, ao *uso da linguagem (verbal, não-verbal, oral, gestual), as práticas e a produção da língua-alvo e os discursos, ideologias que emergem a partir dessas práticas* no contexto do jogo. Nessa cena, diferentes modos como a linguagem falada e escrita, gestos, movimentos, olhares, músicas, efeitos sonoros, plano de fundo, bem como a interconexão desses modos foram utilizados para enriquecer a experiência e guiar o jogador ao promover uma imersão e sentido na missão proposta pelo jogo. Destacamos que, nos dois primeiros movimentos da missão, os principais modos utilizados para gerar o valor da informação foram a língua falada como ideal (1) e a possibilidade de utilizar a legenda como real e concreto dentro do ponto de vista do jogador (2).

Em um terceiro movimento, identificamos a *definição de objetivo*, em que o jogador recebe os objetivos de sua missão de forma clara a ser alcançado, podendo variar conforme a situação, o ambiente e a narrativa. No jogo *Hogwarts Legacy*, por exemplo, o objetivo da missão era destruir uma barreira mágica que estava impossibilitando a nossa travessia. Para isso, o jogo nos

forneceu diferentes recursos semióticos que ajudaram no entendimento do objetivo, como pode ser visto na Figura 3.

Figura 3: Definição de Objetivo



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

Hogwarts Legacy faz o uso de estratégias como a saliência, dando ênfase maior em certos elementos com relação a outros presentes na interface do usuário do jogador, fazendo com que tenham maior importância informativa, aumentando o seu valor composicional (Kress; Van Leeuwen, 2021). Identificamos que a descrição do objetivo verbal (1) é apresentada como valor de informação dado ao jogador, tornando-se mais saliente à medida que o tempo passa ou a proximidade com o objetivo. Já as orientações de comandos a serem executados (2), e direção e posicionamento (3) são apresentados como valor de informação real e mediador respectivamente.

Ainda, com relação ao objetivo da missão, é possível ter acesso aos recursos vitais e de uso do jogador para determinada tarefa (4), estes são apresentados como valor de informação margem, real e novo. As informações mencionadas anteriormente são propositalmente apresentadas de tal maneira e saliência com o propósito de nortear o jogador para que não se perca no mundo aberto, característica do gênero do jogo RPG de ação. No entanto, a demanda de uma leitura multimodal e interpretação dos seus significados, de

maneira a se situar no jogo, pode sobrecarregar o jogador com novas informações.

Após identificarmos os objetivos das missões, o próximo movimento é apresentado como à progressão e *desafios* impostos para que esse objetivo seja alcançado. Nessa etapa, buscamos alinhar com o questionamento feito por Reis (2017), sobre as ações e interações que o jogador realiza com demais *NPCs* ou o ambiente do jogo. Desse modo, identificamos que o jogador é exposto a um sistema de progressão, à medida que o jogador trabalha em direção aos objetivos de sua missão, fazendo com que frequentemente encontre desafios de combate, resolução de problemas, de coleta de objetos ou testes ao decorrer do percurso da missão (Figura 4).

Figura 4: Progressão e Desafios



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

De maneira a ilustrar como ocorre a progressão e desafios, *Hogwarts Legacy*, em certas missões, busca alterar a perspectiva inicial de layout da interface do jogador para melhor atender a progressão do desafio imposto. Para isso, o jogo apresenta o objetivo a ser realizado e o mapa de navegação como valor de informação dado à esquerda (1); (2).

Isso possibilita que a atenção das orientações de execução e progresso sejam direcionados para o desafio atual, o qual é apresentado centro ao centro,

como valor de informação mediador e normalmente com uma aura de destaque, podendo ser visto na progressão da aprendizagem dos encantamentos que o jogador precisa aprender na prática (3), os quais são normalmente centralizados de acordo com o campo de visão do jogador.

Entre as diferentes missões que o jogador precisa completar no decorrer do ato de jogar, é necessário investigar e explorar o ambiente detalhadamente criado para enriquecer suas práticas e interações comunicativas que refletem práticas reais tanto do contexto da escola quanto do dia a dia (Reis, 2017). Dessa maneira, o quinto movimento que destacamos diz respeito à investigação e exploração (Ver Figura 5).

Figura 5: Investigação e Exploração



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

Na Figura 5, identificamos alguns recursos importantes para análise no layout da interface de usuário, sendo relacionado às orientações fornecidas ao jogador para dar início ao processo de exploração do cenário (1). Essas informações são apresentadas como valor de informação dado, alinhado ao canto esquerdo do campo de visão do jogador, seguido por comandos verbais e visuais quanto ao que deve ser feito como objetivos secundários para contribuir com a resolução do problema imposto no objetivo principal da missão, em que o jogador precisa visitar diferentes vendedores de artefatos

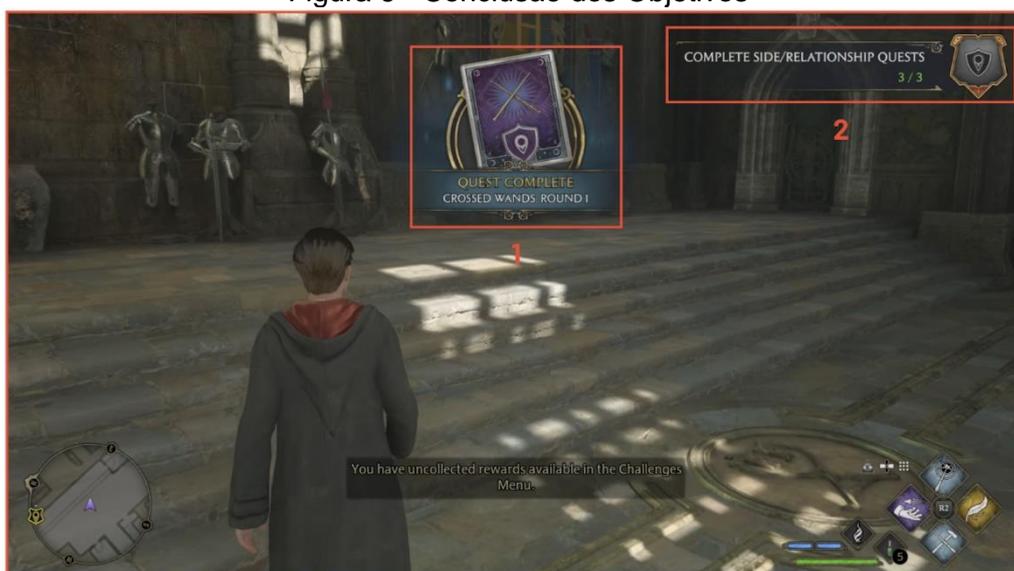
mágicos na aldeia de *Hogsmeade*, de modo a obter os recursos necessários para criar uma poção mágica.

Em seguida, é visível o mapa de navegação do jogo (2), o qual corrobora para a exploração da aldeia de *Hogsmeade* ao fornecer auxílio visual dos pontos de interesse que devem ser visitados pelo jogador. Essas informações são apresentadas como valor de informação dado, alinhado ao canto esquerdo inferior do campo de visão do jogador. Desse modo, a organização de *layout* busca facilitar a exploração do cenário do jogo ao promover uma leitura multimodal das etapas da missão atual e fornecer um mapa com direções dos pontos de interesse para guiar o jogador na resolução do problema imposto.

É importante destacar ainda que, com o constante desenvolvimento de novos jogos do gênero e o hábito de jogar dos jogadores, reproduzir o desenvolvimento de tais layouts torna-se mais intuitivo para que o jogador encontre um padrão e familiaridade com o tipo de leitura multimodal necessária no jogo.

Após alcançar seus objetivos, o jogador encontra-se no quinto movimento da missão. Nesta etapa entendemos como a *conclusão dos objetivos*, em que o jogador completar as tarefas e desafios específicos apresentados a ele no decorrer da missão (Figura 6).

Figura 6 - Conclusão dos Objetivos



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

Em *Hogwarts Legacy*, quando os objetivos da missão *crossed wands round 1* são alcançados, o jogador é recompensado, em forma de feedback, com um aviso alertando-o sobre a sua conclusão. Esse aviso é apresentado tendo um valor de informação mediador (1), por meio do uso de recursos semióticos visuais como figuras com a descrição tipo e nome da missão concluída, bem como a sua saliência em contraste com o plano de fundo do cenário do castelo, o qual torna-se evidente ainda mais pelo uso de modos como uma música e efeitos sonoros temáticos do universo de Harry Potter, utilizados especificamente na conclusão de missões.

Após a conclusão da missão principal, o jogador é, logo em seguida, notificado quanto à finalização do desafio de concluir três missões da categoria *relationship quests*, sendo este recurso apresentado como (2) valor de informação margem/ideal/novo. Dessa forma, o jogador é exposto aos diferentes níveis de informação, possibilitando-o a construir significados de maneira mais dinâmica e congruente com o ritmo do jogo.

Por último, o sexto movimento de uma missão é caracterizado pelas *recompensas e conquistas* ao completar uma missão. Nesse momento os jogadores são recompensados com pontos de experiência, unidade monetária do jogo, itens, equipamentos ou outros recursos valiosos. As escolhas feitas durante a missão também podem gerar consequências que influenciaram eventos futuros da narrativa do jogo (ver Figura 7).

Figura 7: Recompensas e Conquistas



Fonte: captura de tela do JD *Hogwarts Legacy* realizada no console Playstation 5.

Ao recebermos as recompensas e conquistas da missão *crossed wands round 1*, identificamos o nosso ganho de experiências apresentado como valor de informação margem/ideal/dado (1), assim como a recompensa de vestimentas, ao abrirmos um baú ao fundo da sala (2), configurando-se valor de informação novo e saliente.

Considerações Finais

A análise do jogo *Hogwarts Legacy* permite-nos ilustrar algumas das principais potencialidades dos recursos semióticos segundo a metafunção composicional da GDV de Kress e Van Leeuwen, bem como considerando as categorias de análise sociosemiótica proposto por Pérez, Oliva e Besalu, 2017 quanto a organização das unidades do jogo e seu sistema de jogabilidade, e os questionamentos norteadores proposto por Reis (2017).

Foi possível identificar que os movimentos que constituem as missões presentes nos jogos analisando, podem ser divididos em: a) introdução/gatilho; b) aceitação; c) definição do objetivo; d) investigação e exploração; e) progressão e desafios; f) conclusão dos objetivos; e, g) recompensas e consequências. Além disso, identificamos os aspectos semióticos do jogo como um ecossistema repleto de diferentes usos de linguagem com a intenção de produzir significados a partir dos diferentes modos e recursos semióticos, os quais permitem a inserção do aluno-jogador em diferentes práticas sociodiscursivas, bem como fomentar os diferentes letramentos, entre eles o crítico, multimodal e o em jogos.

No entanto, faz-se necessário melhor compreender as abordagens multimodais no uso e design de jogos digitais com relação aos modos e recursos semióticos na organização composicional e movimentos retóricos dos desafios de jogo digitais. Entendemos que as categorias mobilizadas e a necessidade de rever o processo analítico nos levarão para buscar identificar a recorrência ao analisarmos outros exemplares de jogos, portanto, ainda temos um caminho a percorrer para melhor descrever categorias analíticas que integram estudos da multimodalidade, semiótica social e gêneros multimodais para fundamentar futuras análises de jogos para uso em sala de aula,



considerando ainda uma perspectiva crítica a fim de retroalimentar ainda a prática de multiletramentos em aulas de línguas adicionais.

Contudo, destacamos ainda que, os resultados obtidos pela análise foram de suma importância, já que corroboram para delimitarmos melhor nosso entendimento sobre o que precisa ser proposto em termos de análise para orientar o uso de JD em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais, considerando ainda uma abordagem multimodal.

Referências

- AMARO, M. O Gameplay como Processo Narrativo: uma análise de experimentos com *Brothers – A Tale of Two Sons*. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 39. Anais... São Paulo, Intercom, 2016.
- BEZEMER, J. C. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J.; VERSLUYS, E. (Eds.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.
- CLARKE, R. I.; LEE, J. H.; CLARK, N. Why video game genres fail: A classificatory analysis. **Games and culture**, v. 12, n. 5, p. 445–465, 2017.
- DE PAULA, B. Exploring game grammars: a sociosemiotic account of young people’s game-making practices. **Visual communication**, v. 22, n. 4, p. 693–712, 2023.
- DRESSEN-HAMMOUDA, D. **Ethnographic Approaches to ESP Research**. In *The Handbook of English for Specific Purposes*. Eds B. Paltridge and S. Starfield, 2012.
- ENSSLIN, A. **The language of gaming**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2012.
- GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- GEE, J. A Systems Theory of Multimodality. **Universitas Tarraconensis Revista de Ciências de l Educació**, v. 1, n. 2, p. 6, 2019.
- HEBERLE, V. M. Gêneros e identidades no ciberespaço. In FUNCK, S. B.; WIDHOLZER, M. (Org.). **Gêneros em discurso da mídia**, 1 ed. Florianópolis, Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres e EDUNISC, 2005, v.1, p. 303-328.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday’s introduction to functional grammar**. 4th ed. Londres: Arnold, 2014.



HAWRELIAK, J. **Multimodal Semiotics and Rhetoric in Video Games**. New York: Routledge, 2018. | Series: Routledge studies in multimodality: Routledge, 2018.

HOGWARTS LEGACY. Hogwarts Legacy, 2023. Último acesso em 29 de mar., 2024. Disponível em <<https://www.hogwartslegacy.com/en-us>>.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HEBERLE, V. M. **Multimodal literacy for teenage EFL students**. Caderno de Letras (UFRJ), Brasil, 2010, v. 27. P. 101-116.

JEWITT, C. **The Routledge Handbook for Multimodal Analysis**. London: Routledge, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 3ª ed. Londres: Routledge, 2021. 310 p.

LINCK, A. J. M. **Jogos Digitais no Ensino de Línguas Adicionais: análise crítica de gêneros, letramentos e práticas discursivas de professores em formação inicial**. 2023. Projeto de Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

LINHATI, S. REIS. Formação Docente por meio de jogos de realidade alternativa: uma proposta de curso de formação continuada a distância para professores de espanhol. **Revista Letras**, v. 1, p. 159-177, 2022.

MAJKOWSKI, T. Z. Geralt of Poland: The Witcher 3 Between Epistemic Disobedience and Imperial Nostalgia. **Open Library of Humanities**, 4(1), p.6., 2018.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. London, Oakville: Equinox Publishing Ltd, 2008.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly journal of speech**, v. 70, p. 157-78, 1984.

MOTTA-ROTH, D. ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E A PESQUISA DE LINGUAGEM. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2008.



MOTTA-ROTH, D. Sistemas de gêneros e contextualização da ciência na mídia eletrônica. **Gragoatá**, v. 15, n. 28, 30 jun. 2010.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, p. 22-31, 2015.

PÉREZ-LATORRE, O.; OLIVA, M.; BESALÚ, R. **Video Game analysis: a social-semiotic approach**, *Social Semiotics*, 27:5, 586-603, 2017.

REIS, S. C. 2017. **Pesquisa e ensino sobre jogos digitais na universidade: em busca de diretrizes para o design e uso de jogos em aulas de língua inglesa**. In: L.M.B. TOMITCH; V.M. HEBERLE, (Orgs.). 2017. *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: PPGI/UFSC. 1a ed. pp. 15-77.

REIS S. C.; LINCK, A. J. M.; FIGUEIREDO, M. F.; PFEIFER, D. L. Gamification into the design of the e-3D online course. **Frontiers in Education**, v. 8, p. 1-18, 2023.

RODRIGUES, J. S. **Recursos interpessoais, interativos e construções identitárias na localização para o português brasileiro do jogo digital God of War (2018): uma análise crítica multimodal**. 2019. 380 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SANTILLAN, V. The 7 Main Video Game Genres: Everything You Need to Know. **Culture of Play**. Disponível em: <https://cultureofplay.com/video-game-genres/>. Acesso em 08 de março de 2024.

SANTOS, Y. A. B.; TORGA, V. L. M. “A vida é um jogo”: o jogo discursivo no gênero videogame. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 702–726, 2018. DOI: 10.5216/sig. v30i4.51118.

STUDYTONIGHT. **3D Games Engineering with Unity – Game Engine**. Disponível em: <https://www.studytonight.com/3d-game-engineering-with-unity/game-engine>. Acesso em: 09 de março de 2024.

ULICSAK, M.; WRIGHT, M. **Games in education: Serious Games**. Bristol, Futurelab, 2010.

Sobre os autores

Anderson José Machado Linck

anderson.linck2012@gmail.com

Doutorando em Estudos Linguísticos dentro da linha de pesquisa de Linguagem no Contexto Social pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede e graduação em Letras - Habilitação em Língua Inglesa pela UFSM. Atualmente graduando do curso de Letras Português pela Universidade Franciscana.



Susana Cristina dos Reis

susana.reis@ufsm.br

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com estágio no exterior na Iowa State University. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Graduação em Letras – Habilitação em Língua Inglesa pela UFSM. Atualmente é professora associada 3, no Curso de Letras, pesquisadora, orientadora e docente no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede e do Programa de Pós-graduação em Letras, na UFSM.



Leitura da narrativa visual dos livros digitais do programa “Leia para uma criança”: analisando o(s) discurso(s) presente(s) nessas histórias

Reading the visual narrative of digital books from the “Leia para uma criança” program: analyzing the discourse(s) present in these stories

Denise Giarola Maia
Tamires Helena de Souza

Resumo: Este artigo apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa “Análise multimodal do design de livros digitais e aplicativos de Literatura Infantil”¹, que tem como propósito analisar o(s) discurso(s) presente(s) em cinco obras que compõem a coleção “Estante digital” do programa “Leia para uma criança”, a partir de categorias dos significados interacional e representacional, propostas por Kress e van Leuween (2021) e, posteriormente, refinadas para a análise de narrativas visuais por Painter, Martin e Unsworth (2014). Os dados e os resultados encontrados, até o momento, indicam que os recursos semióticos selecionados, durante o *design* dos protagonistas dessas histórias, favorecem a construção do discurso feminista, e também do discurso antirracista.

Palavras chave: Literatura infantil; Livro digital; Semiótica Social; Discurso.

Abstract: This article presents the partial results of the research project “Multimodal analysis of the design of digital books and Children's Literature applications”, which aims to analyze the discourse(s) present in five books of “Estante digital” collection from “Leia para uma criança” program, based on categories of interactional and representational meanings, proposed by Kress and van Leuween (2021) and, later, refined for the analysis of visual narratives by Painter, Martin and Unsworth (2014). The data and results found so far indicate that the semiotic resources selected, during the design of the protagonists of these stories, favor the construction of feminist discourse, and also of anti-racist discourse.

Key-words: Children's literature; Digital book; Social Semiotics; Discourse.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa “Análise multimodal do *design* de livros digitais e aplicativos de literatura infantil” que vem sendo desenvolvido desde 2020². No primeiro ano, buscamos discutir o estado da arte, fazendo uma revisão literária e discussão de trabalhos teóricos que tratam sobre a Literatura Infantil, sobre os livros

¹ Agradecemos ao IFMG e ao CNPq pelo auxílio financeiro, por meio da concessão de uma bolsa de Iniciação Científica.

² O projeto foi submetido e aprovado em editais de Programa Institucional de Fomento a Bolsas de Pesquisa do IFMG, e ao longo desses quatro anos, tem sido contemplado com auxílio financeiro a estudantes, a saber, uma (01) bolsa PIBITI/CNPq.

ilustrados e sobre os livros digitais de literatura para o público infantil (LUZ; MAIA, 2020). Também fizemos um levantamento dos aplicativos e dos livros digitais infantis produzidos no contexto brasileiro e selecionamos aqueles da “Estante digital” do programa “Leia para uma criança” por se tratarem de obras disponibilizadas gratuitamente.

Na contemporaneidade, o livro de literatura infantil (impresso ou digital) pode ser descrito como um objeto multimodal, porque, além da narrativa se constituir a partir de uma seleção de recursos semióticos de múltiplos modos, os quais, durante o processo de *design*, são organizados no *layout* da página ou da tela, com o propósito de orientar a atenção do “leitor-olhante” (Barbosa, 2023, p. 196); a própria materialidade (seu suporte, formato) suscita formas de interação e práticas de leitura diferentes. Assim, mais especificamente sobre os livros digitais, Remenche e Machado (2017, p. 158) afirmam que “os livros literários infantis, em ambiente digital, acionam modos diferenciados de ler e sobrelevam a necessidade de maior interatividade por parte do leitor”.

Assim, com base nos trabalhos lidos, especialmente daqueles vinculados à Semiótica Social, nos anos seguintes, em 2021 e 2022, realizamos a análise do *design* gráfico dos livros, mapeando os modos e os recursos presentes no texto, descrevendo os significados representacionais, em termos do tipo de estrutura e processos realizados pelos participantes representados, conforme Kress e van Leeuwen (2021), assim como os efeitos de sentido da combinação desses modos e recursos.

Inaugurada por Hodge e Kress (1988), a Semiótica Social busca estudar a comunicação e a representação, analisando os efeitos da (re)produção, recepção e circulação de significados nos mais diversos modos e recursos que são usados pelas pessoas. Um desdobramento da Semiótica Social foi o desenvolvimento da Gramática do Design Visual (doravante GDV) por Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), na qual os autores reivindicam a urgência de um novo letramento, que deve abranger a leitura não somente do verbal - na modalidade escrita da língua -, mas todos os modos envolvidos na construção do texto. Então, o termo “multimodalidade” vem sendo utilizado tanto para se referir a essa multiplicidade de modos na composição de um texto quanto para



denominar abordagens que compreendem esse fenômeno da comunicação e representação para além do modo verbal. Sendo assim, consideramos o livro ilustrado digital um objeto multimodal, contudo, centramos nossa análise no aspecto das ilustrações, ou seja, no modo imagético.

Kress (2015) define os modos como sendo meios materiais e físicos compartilhados social e culturalmente como recursos semióticos para fazer sentido. Eles vão desde a escrita e a imagem em uma página até a imagem em movimento e o som na tela, e a fala, gesto, olhar, postura, corporificados na interação. Cada modo, segundo Kress e van Leeuwen (2021) possui seus limites e potencialidades (*affordances*), isto é, apresenta ou não recursos para melhor realizar certas finalidades comunicativas.

Outro conceito central da Semiótica Social, e igualmente importante para nossa pesquisa sobre os livros ilustrados, é o de *design*. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), ele compreende o momento em que os produtores fazem escolhas dos modos e dos recursos, considerando os limites e as possibilidades de cada um, ou seja, quais modos e recursos estão aptos a comunicar e a representar aquilo que desejam. É, portanto, o momento de criação. O *design* pode ainda ser compreendido como se fosse o projeto da mensagem, uma vez que ele se encontra entre o conteúdo e a sua expressão.

O *design* leva sempre em conta os interesses de quem produz a mensagem, já que as escolhas dos modos e recursos são sempre motivadas, isto é, diretamente relacionadas àquilo que os produtores do texto julgam mais adequado para a comunicação, considerando especialmente o público e sua relação com ele. Logo, essa noção de *design* tem orientado nossas análises dos livros digitais e aplicativos de literatura infantil, na medida em que o pesquisador deve interrogar-se sobre os modos que foram usados, em quais arranjos, de que forma os modos e os arranjos projetam e significam o tipo de público imaginado para aquele texto, como tais modos se relacionam para construção de sentidos e de significados interacionais e representacionais, e, finalmente, como eles (re)produzem certo(s) discurso(s), entendendo-o(s) como ponto(s) de vista sobre um determinado aspecto do mundo.

Assim, os dados obtidos, nas análises realizadas em 2021-2022, apontaram escrita, desenho, animação e som como modos que se articulam para compor a história desses livros da coleção da “Estante digital” do programa “Leia para uma criança”. Embora desenho, animação e som desempenhem predominantemente a função de ratificar os sentidos do verbal, há momentos em que eles contribuem para caracterizar os personagens e o cenário, antecipar uma informação da parte escrita, aguçar a curiosidade do pequeno leitor, fazendo-o criar hipóteses, inferências e outras estratégias de leitura, além de criar um aspecto lúdico. Assim, pudemos afirmar que há uma preocupação, por parte do programa, em selecionar obras em que a relação entre os recursos semióticos seja coerente com sua proposta estética (Luz, Maia, 2021; Castro, Maia, 2022a; Castro, Maia, 2022b), em outras palavras, há uma escolha por determinadas obras literárias, em detrimento de outras, as quais o programa julgou estarem mais adequadas a uma visão de mundo, ou melhor, aos valores da sociedade atual e/ou ao discurso que o Itaú Social pretende (re)produzir a partir da circulação desses livros da “Estante digital”. Então, nos perguntamos: será que essa coleção consegue romper com uma tendência de homogeneização cultural na literatura infantil? Será isso uma proposta do programa? Que discurso(s) é/são (re)produzido(s)?

Então, com a renovação desde projeto (2023-2024), pretendemos discutir essas questões, tendo como objetivo dessa nova fase da pesquisa analisar o discurso multimodal dessas narrativas visuais, a partir dos recursos semióticos mapeados e descritos anteriormente. Conforme Painter, Martin e Unsworth (2014), os livros ilustrados constituem um instrumento significativo de socialização, como fonte de mensagens ideológicas abertas e encobertas sobre o mundo e sobre os valores sociais.

A história da Literatura Infantil mostra que os primeiros textos literários destinados à criança foram publicados no final do século XVII, quando Charles Perrault, na França, e no século XIX, quando Jacob e Wilhelm Grimm (os irmãos Grimm), na Alemanha, e Hans Cristian Andersen, na Dinamarca, começaram a copilar e reunir, em coleções, narrativas da tradição oral. De acordo com Coelho (1984), esses autores ficaram conhecidos como os



responsáveis por tornar esses contos pertencentes à narrativa primordial em textos literários que, logo, foram destinados às crianças e, até hoje, continuam fazendo parte do que vem a ser uma Literatura Infantil.

Essas coleções, segundo Canton (2009), continham contos populares que visavam apresentar às crianças, e também às mulheres, certas moralidades da época, ensinando-lhes regras de etiqueta e de comportamento. Assim, de acordo com Zilberman (2003), surgia uma preocupação com a formação desse público infantil que, até então, não era visto como diferente do adulto. Ainda hoje, a Literatura Infantil permanece muito associada a essa finalidade pedagógica, em que as histórias são pretextos para o aprimoramento e domínio da língua materna, assim como para aprendizagem de conteúdos escolares e de certos valores sociais e culturais. Em geral, muitas das narrativas que se reconhece como clássicos da literatura infantil, como os contos de fada, são histórias em que predominam os valores de uma sociedade patriarcal, em que os personagens são geralmente adultos, brancos, héteros, sem deficiência, e os saberes sobre o mundo e os modos de representá-lo estão relacionados à cultura europeia, à visão do colonizador.

Ainda que exista uma produção literária contemporânea preocupada em romper com esse tradicionalismo, isto é, que revise os clássicos para subvertê-los, parodiá-los, e que as editoras busquem apresentar um catálogo mais diversificado, não somente em termos de gêneros e estilos (poema, conto, etc.), mas também de autores (negros, indígenas), personagens, temas, entre outros; pode ainda haver, na seleção de obras para compor um currículo, um programa, uma coleção, uma tendência a homogeneização. Isso, então, justifica o interesse em investigar se os livros digitais do programa do Itaú Social apresentam um discurso multimodal aberto ou fechado para a diferença ou, em outras palavras, que literatura é essa que o programa “Leia para uma criança” faz chegar às casas de muitas famílias brasileiras, por meio da sua distribuição gratuita e de fácil acesso pelo celular?

Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Semiótica Social buscam investigar não somente as várias formas comunicacionais, que as pessoas usam, e sua complexa relação, mas também o uso e os efeitos dos



discursos. Entende-se como “discurso”, conforme Kress e van Leeuwen (2021), os conhecimentos construídos socialmente sobre algum aspecto da realidade. Segundo os autores (2021), todos os modos, de diferentes maneiras, apresentam meios para a expressão dos discursos. Portanto, todos os textos, artefatos e eventos comunicativos são sempre discursivamente moldados.

Buscamos, neste artigo, apresentar de que forma, então, os modos e os arranjos dos recursos semióticos selecionados para representar visualmente as personagens principais projetam um discurso feminista, especialmente relacionado ao protagonismo das mulheres negras, e também um discurso antirracista.

Para isso, percorremos o seguinte percurso metodológico:

- Leitura dos livros da coleção “Estante digital;
- Identificação da temática e dos personagens/protagonista(s) das histórias, por meio da seleção das telas em que eles são apresentados visualmente;
- Descrição e análise dos personagens em termo dos significados representacionais e interacionais do plano visual, conforme algumas das categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2021) e refinadas posteriormente para a análise de narrativas visuais por Painter, Martin e Unsworth (2014). Na tabela, a seguir, apresentamos as categorias que julgamos pertinentes para a análise do(s) discurso(s) presente(s) nas narrativas, a partir da forma como os personagens são visualmente apresentados ao leitor-olhante.

Tabela 1 Categorias de análise

Significado	Sistema	Realização	Efeitos potenciais
Interacional	Focalização	Olhar do personagem direcionado ao leitor ou ao participante representado; olhar do leitor alinhado ou não com o do personagem.	Oferecer o item como algo para “observação” / Estabelecer contato entre o leitor-observador e os personagens. Inserir/manter o leitor-observador fora/dentro do mundo da história.
	Poder	Ângulo vertical de visão (alto/médio/baixo) para o leitor e/ou participante	Autoridade, vulnerabilidade,



		representado.	igualdade
	Distância social/proximidade	Enquadramento (primeiro plano, plano médio, plano geral); proximidade/toque entre os participantes representados na cena.	< ou > intimidade
Representacional	Personagens (Participantes representados)	Qualidades e atributos retratados	Identidade (imagens conceituais convidam a uma interpretação mais lenta – contemplação – dos atributos do participante)
	Ações visuais (processos narrativos de ação, percepção/reação, cognição/mental e conversação/verbal)	Ações representadas por meio de: vetores que partem dos membros e olhar do participante representado e/ou balões de pensamento e de fala, gestos faciais/mãos	Sensação de movimento e dinamismo.

Fonte: Elaborado a partir de Painter, Martin e Unsworth (2014)

- Discussão sobre o(s) discurso(s) gerado(s) a partir da representação visual dos personagens.

Na seção seguinte, apresentamos os resultados dessa discussão a partir da análise realizada, até o momento, de cinco obras, a saber: “Malala, a menina que queria ir para a escola”, “O cabelo da menina”, “Pode ser”, “A menina das estrelas” e “As bonecas da vó Maria”, que apresentam esse discurso feminista e antirracista, de respeito às diferenças de gênero e de etnia.

Análise do discurso feminista e do discurso antirracista das narrativas visuais de cinco livros da coleção “Estante Digital” do programa “Leia para uma criança”

Um livro que faz parte da coleção digital do programa é “Malala, a menina que queria ir para a escola”, escrito por Adriana Carranca e ilustrado por Bruna Assis. De acordo com Silva (2023, p. 225), essa é uma obra que serve de exemplo (representatividade) para a/o leitor(a) de literatura-infantil e

“[...] pode ajudar as crianças a formar uma concepção feminista desde a infância, contribuindo para sua formação de valor e de identidade”.

Silva (2023), a partir dos trabalhos de Adiche (2019)³ e Hooks (2019)⁴, compreende que as pessoas não devem assumir determinados papéis sociais e definir quem elas são, sua identidade, pautadas nas convenções de gênero. Nas palavras da autora, “[...] não se deve delimitar o que se pode ou não fazer por conta do gênero, isso ajuda no processo de identidade da criança, ainda mais se ela é menina [...]” (Silva, 2023, p.223). Desse modo, compreendemos aqui o feminismo como uma forma de visão de mundo, uma representação, ou melhor, um discurso, e por isso em disputa com outros, por exemplo, com o discurso patriarcal e machista. Assim, para Silva (2023, p.222):

[...] é necessário que se ensine as crianças que os papéis de gêneros são totalmente inaceitáveis, isto é, não se deve dizer a uma criança que ela não pode participar de tal brincadeira porque é menina, ou menino, porque isso não é razão para nada. (Silva, 2023, p.222)

A literatura infantil tem um papel fundamental na formação do senso crítico, buscando apresentar às crianças formas diferentes de representação do mundo, especialmente no que diz respeito ao gênero; para, assim, combater discursos discriminatórios, preconceituosos e opressores como é o discurso patriarcal e machista.

Logo, encontram-se, na coleção de livros da “Estante digital”, algumas obras, analisadas até o momento, que apresentam um discurso feministas e que trazem como protagonistas personagens femininas empoderadas. Uma delas seria “Malala, a menina que queria ir para a escola”, que é a biografia de uma ativista paquistanesa que defende a educação universal de meninas em todo o mundo. Por causa disso, ela sofreu perseguições e ameaças de Talibãs. Conforme Silva (2023, p. 230),

Malala tinha tudo para desistir de seus objetivos, mas não permitiu que isso acontecesse, uma vez que o fato de ser mulher e sua determinação para estudar e conquistar o seu

³ ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. 1ª ed. Reimp. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁴ HOOKS, bel. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8ª ed. Trad. Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.



espaço, foi um dos motivos que trouxe a sua causa mundialmente reconhecida. (Silva, 2023, p. 230)

A autora considera ainda que a história de vida de Malala mostra o que realmente seria o feminismo, pois o senso comum tem ideias equivocadas sobre sua agenda política.

Ensinar o feminismo por meio de histórias infantis às crianças nem sempre tem um olhar positivo, uma vez que uns pensam que adultas, mulheres, querem somente ensinar as meninas a odiarem homens, a não ter que aprender os serviços domésticos, e que é errado pensar em filhos e casamento. Enquanto na realidade, feminismo não é nada sobre isso.” (Silva, 2023, p. 229)

Assim, Silva (2023), no texto em que discute essa obra em questão, apresenta a ilustração de Malala ainda bebê nos braços do pai e afirma que as imagens do livro reforçam o discurso feminista, contudo ela não chega a explicar o porquê. Isso poderia ser demonstrado, tomando, então, as categorias de Painter, Martin e Unsworth (2014), para analisar o arranjo dos recursos semióticos da ilustração⁵ apresentada por Silva (2023).

Os dois personagens, um homem e um bebê, são posicionados no centro da imagem e estão no interior de uma casa. Dada a proximidade dos participantes representados (doravante PR), que sugere intimidade, o leitor-olhante consegue relacionar a ilustração à parte verbal da narrativa e inferir como sendo a bebê, Malala, e o homem, o pai dela. Malala é a meta do processo de ação, em que o ator é o seu pai⁶. PR-pai segura PR-bebê Malala no colo, no qual a criança parece dormir de forma serena. A ilustração pode, então, ser descrita como uma imagem narrativa, pois a atividade de ninar sugere atividade, ou melhor, movimento do corpo.

Essa representação do PR evoca o discurso feminino, pois reforça a ideia de que “o cuidado com uma criança” ou “demonstrações de afeto” não é uma questão de gênero, ou seja, um papel exclusivo da mulher, devido à

⁵ Respeitando os direitos autorais da imagem, não reproduziremos as ilustrações da obra.

⁶ CARRANCA, Adriana. Malala, a menina que queria ir para escola. Ilustrações Bruna Assis Brasil. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015, acessado 26/10/23, <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>

maternidade, mas uma questão de humanidade, ou seja, enquanto seres vivos, precisamos cuidar um dos outros, em especial das crianças, as quais devemos proteger.

Outro livro da “Estante Digital” (mas que hoje já não se encontra mais disponível no site⁷) que traz esse discurso feminista é “O cabelo da menina”, escrito por Fernanda Takai e ilustrado por Carolina Ina. A tipografia do título, na capa, chama a atenção do leitor pelo seu significado representacional, isto é, as letras em formato cursivo remetem a fios de cabelo. Ainda sobre a capa, a ilustração traz a imagem da protagonista em um fundo branco. Quanto ao significado representacional da imagem, trata-se de uma imagem conceitual, uma vez que não há propriamente uma ação, mas sim a representação de atributos do participante representado, a saber, o seu cabelo bem despenteado e solto. Em termos de seu significado interacional, essa imagem cria certo afeto entre o leitor e a personagem, já que o PR é retratado em um ângulo frontal, a nível dos olhos, formando, assim, um olhar de demanda (de contato), pois o personagem está olhando para o leitor-olhante, com o intuito de criar um vínculo entre eles e atrai-lo a ler a história. Além disso, a personagem “sorrir”, o que também provoca esse efeito emotivo no leitor-olhante.

De acordo com o narrador em 3ª pessoa (Coelho, 1984), a menina, que não possui nome, certo dia, resolveu ir para escola “despenteada” e “daquele jeitão diferente”, pois tinha achado seu cabelo “legal [...] desse jeito”; já as pessoas o acharam “engraçado”, pois ele “era cheio de vírgulas”. Em uma das ilustrações, sob um fundo branco, temos PR-menina sentada em um banco e duas outras estudantes olhando para ela. Assim, no plano visual, a menina, ou melhor, o seu cabelo é o fenômeno do processo reacional, já que vetores partem dos olhos das PR-estudantes em direção a PR-menina.

No verbal, o narrador ainda utiliza a expressão “cabeleira malucona”, para se referir as madeixas da menina, e diz que ela “tinha sido o assunto do dia na escola”. Não há na parte escrita uma referência explícita à questão do *bullying* embora, no plano visual, em outra ilustração, o leitor-olhante vê apenas o rosto de lado de dois PR-estudantes na parte superior da tela. A expressão

⁷ ITAU, 2020, acessado 26/10/23, <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/o-cabelo-da-menina/>



facial (boca aberta) sugere que eles estão rindo de algo. Abaixo deles, temos o rosto da PR-menina que é ilustrada em um ângulo de frente. Apesar dos risos, a protagonista mantém uma fisionomia tranquila. Ela sorri. Daí, podemos afirmar que o tema da diferença parece ser tratado de maneira positiva.

A narrativa ainda apresenta ao leitor os diferentes cabelos da garotada da escola. Nessa parte da narrativa, tem-se a ilustração dos variados cabelos, ou seja, há uma tentativa de representar cabelos que se diferenciam pela cor (castanho, preto, ruivo, loiro), pelo formato do fio (liso, ondulado), pelo corte (curto, médio, longo), pelo penteado (solto, com rabo de cavalo, com maria-chiquinha, com coque, com tranças). Apesar da diversidade, não estariam todos os cabelos representados visualmente, por exemplo, não vemos uma representação que se aproxima do cabelo crespo, nem de cabelos com *dread*, etc.

A história tem como desfecho o combinado de que uma vez por mês haveria “o dia do cabelo maluco”⁸, e também a cena da mãe da menina emocionada com essa novidade.

A obra “O cabelo da menina” trata, portanto, de assuntos bem pertinentes nos dias de hoje, como dito anteriormente, um deles seria o *bullying*, que, por sua vez, está diretamente relacionado, na história, a não aceitação da diferença, sendo que essa, na verdade, deveria ser vista como algo positivo.

A protagonista, que é uma menina, a qual não é identificada por um nome próprio, estava empolgada e decidida a ir com o cabelo despenteado para a escola, e com muita insistência sua mãe a liberou. Assim, nota-se, desde início, que a narrativa apresenta a menina como alguém que é agente, isto é, que faz escolhas, e essas são ouvidas e respeitadas pelos seus responsáveis.

⁸ Ultimamente, as escolas brasileiras têm promovido “O dia do cabelo maluco” como uma das atividades que compõem a programação da Semana da Criança, que ocorre durante os dias que antecedem o dia da criança, comemorado dia 12 de outubro no país. No entanto, “O dia do cabelo maluco” surgiu nas escolas norte-americanas como um desafio para as crianças e seus pais criarem penteados inusitados e como forma de expressar a singularidade de cada um, além de ser um jeito de se divertir positivamente por meio de cabelos com diferentes texturas, penteados, cores, e de fazer com que os alunos não se envergonhem ou se sintam mal devido a diferenças.

De acordo com Archer, a estrutura social não controla totalmente a ação humana, pois as pessoas, embora interiorizam discurso(s) que lhe ajudam a moldar suas identidades, são antes agentes (incorporados, isto é, ativos) que podem atuar no mundo no sentido tanto de promover a manutenção dessas estruturas como de transformá-las. Para Hodge e Kress (1988), enquanto agentes, as pessoas são livres para realizar escolhas dentro dos recursos disponíveis em um modo. Essas escolhas possibilitam a produção de um discurso de manutenção ou de mudança dos sistemas de conhecimento e das identidades. Assim, representar a protagonista como alguém que transgride as regras (já que ela vai a escola sem pentear os cabelos) e que é apresentada de cabelo “bagunçado” é criar um discurso(s) distinto e oposto (talvez) daquele em que as meninas estão sempre muito bem-arrumadas.

Além disso, a personagem é uma menina que não se importa com o que os outros pensam dela, ou melhor, com a reação dos colegas frente às escolhas que ela faz ou com quem ela é (sua identidade). Ela parece ser uma menina “livre”, em outras palavras, que não se “prende” a padrões, muito menos, ao julgamento do seu meio social.

Na ilustração da última página do livro, são mostradas mãe e filha juntas, descabeladas, dançando e se alegrando na sala. Em termos de significado interacional, é uma imagem que pode ser descrita como de oferta (ou de ausência de contato), na qual o leitor-olhante não é convidado a se envolver com os personagens da história, mas, de fora do mundo ficcional, contemplar a alegria das personagens e aprender com essa lição.

Logo, a narrativa parece trazer à tona tanto o discurso feminista quanto aquele que celebra a diversidade, buscando superar os preconceitos existentes na sociedade, especialmente, aqueles manifestados em atos violentos, como o *bullying*, cuja vítima é alguém geralmente marginalizado. Contudo, o *bullying*, comumente, no que diz respeito aos cabelos, está mais associado ao cabelo crespo, o qual não está representado visualmente na obra, distanciando, portanto, essa questão do preconceito étnico racial e do discurso antirracista.

O terceiro livro analisado, “Pode ser”, escrito por Adriana Falcão e ilustrado por Willian Santiago (hoje também a versão digital já não se encontra

mais disponível no site)⁹, conta a história de Ana, uma menina que, segundo o narrador, “[...] não tinha amigos pra conversar. Nem para brincar. Pra passear. Pra jogar bola. Pra ser do time.” (ITAU, 2020). Assim, a narrativa gira em torno desse conflito: Ana se sentia isolada na escola e desejava que as crianças a chamassem para jogar futebol com elas. A protagonista desabafa seus sentimentos com um ursinho de pelúcia e até chega a sonhar com isso acontecendo, ou seja, que seria convidada para entrar no time. A reviravolta acontece quando Ana toma a atitude de pedir às crianças para participar do jogo, conseguindo ela mesma resolver esse conflito.

Ana é representada visualmente como uma menina magra, branca, cabelos lisos e castanhos, conforme é possível observar já na capa do livro. A ilustração da capa permite que o leitor faça algumas inferências sobre a protagonista. Além do recurso visual, a imagem possui efeito de animação, o que, em termos representacionais, poderíamos classificá-la como narrativa, por conter uma ação, já que a menina joga a bola para cima e depois a para com o seu pé. Além disso, é uma imagem que busca chamar a atenção do leitor para os atributos portados pela protagonista, que parece vestida com uniforme para a prática desse esporte, ou seja, blusa, bermuda, meião e chuteiras. Então, imagem relaciona-se com o título da história: “Pode ser”, criando uma expectativa no leitor. O que será que a protagonista pode ser? Será que ela quer ser uma jogadora de futebol? Essas provavelmente poderiam ser perguntas feitas pelo mediador de leitura para a criança.

Assim, em um primeiro momento, a obra parece evocar um discurso feminista sobre o lugar da mulher nos esportes, especialmente, no futebol, o qual é muito marcado como uma atividade ou brincadeira de “menino”, inclusive, com maior visibilidade e cobertura midiática dos campeonatos masculinos. Contudo, ao longo da história, essa expectativa inicial, ou melhor, esse discurso, não é desenvolvida, uma vez que o conflito central é a possível timidez da protagonista.

A dificuldade em fazer amigos, de fato, é um drama vivenciado pela maioria das crianças, que são o público alvo dessas obras. O livro busca,

⁹ ITAU, 2020, acessado 14/11/2023, <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>

então, encorajar o leitor a vencer essas barreiras sociais. A protagonista, no decorrer da narrativa, em termos de distância social/proximidade, é ilustrada praticamente sozinha e distante das crianças, às vezes, cabisbaixa, sugerindo, portanto, menos intimidade, até indiferença dos colegas.

No final da narrativa, quando Ana resolve superar a sua vergonha e pedir para entrar no time, nota-se uma mudança na representação da protagonista que é retratada junto das demais crianças. A distância social/proximidade entre os PR é menor, sugerindo intimidade.

Essa mudança de atitude da protagonista é também retratada na postura da personagem, na qual ela aparece correndo com a cabeça erguida, significando, assim, que Ana já não é mais uma menina tímida, triste, mas corajosa e alegre, já que enfrenta seus medos e realiza seus sonhos, como o de entrar para o time.

O próximo livro “A menina das Estrelas”¹⁰, escrito por Tulipa Ruiz e ilustrado por Laurent Cardon, é uma história que traz uma reflexão sobre assuntos pertinentes no nosso cotidiano. A personagem negra, mulher e de cabelos crespos, é chamada de Vanessa na história.

O narrador conta que a menina ganhou um livro de presente e esse lhe despertou curiosidade. Sua mãe fez a leitura para ela (podemos, então, deduzir que a menina ainda não era alfabetizada). A história parece construir uma mensagem sobre esse objeto cultural, o livro. Por sua vez, esse livro conta também a história de uma garota. Diz o narrador que essa “[...] morava no espaço e tinha seu próprio foguete.” (p.7). O pai de Vanessa “[...] contou que a lua no céu era a mesma do livro...” (p.11). Vanessa fica empolgada com essas descobertas sobre o livro. Há aqui uma espécie de metalinguagem.

Assim, receber esse presente foi um momento muito marcante na vida da Vanessa, pois aquele era o seu primeiro livro. O narrador afirma que a menina estava cansada de receber os mesmos presentes, ou seja, aquele foi, então, um presente inusitado e muito importante. Uma das ilustrações desta parte inicial da narrativa apresenta PR-Vanessa segurando um livro que é um dos elementos mais salientes da imagem, devido a algumas propriedades,

¹⁰ ITAU, 2020, acessado 30/11/23, <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-menina-das-estrelas/>

como seu tamanho, evidenciando sua importância, e a metalinguagem presente nessa narrativa.

Observa-se, nessa cena ilustrada, um tipo de identificação da personagem, PR-Vanessa, com o livro que ela ganhara. Na representação visual, Vanessa está sentada de costas para o leitor-olhante, no entanto esse vê o seu semblante alegre projetado na capa do livro, o qual ela segura com as mãos (o objeto parece até desproporcional para a menina, que parece pequena em relação a esse). A capa do livro, dado de presente a Vanessa, é composta pelos seguintes elementos: o título, abaixo desse, um círculo, que representa a lua, em um fundo azul com várias estrelas em branco. Tal como em um espelho, Vanessa vê a sua imagem na lua “prateada”. O narrador, em uma parte da história, conta ao leitor que a mãe de Vanessa “[...] tinha o costume de olhar o céu pela janela da casa.” (p.9), e que a lua iluminava o rosto dela e a filha adora que “[...] a mãe ficava prateada” (p.10). Há, ainda na ilustração, um processo de reação, em que vetores partem dos olhos da menina representada na capa do livro em direção a Vanessa.

Outra ilustração dessa obra que contribui para a identidade da PR-Vanessa como um exemplo de protagonismo das mulheres, ou seja, para a construção do discurso feminista, é quando a PR é retratada em cima dos livros, com uma postura ereta (isto é, com os ombros para trás e o peito aberto), olhar para frente (o fenômeno não é representado na cena), atrás dela saem raios que brilham uma luz forte. Além disso, ela é vista pelo leitor em um ângulo inferior, o que confere poder (superioridade) ao PR. Assim, Vanessa está sob os holofotes. Ela agora é a estrela.

Sobre esse conto, então, podemos dizer que ele está diretamente ligado a um discurso feminista, que predomina como mensagem central, uma vez que busca o empoderamento do leitor, em especial do feminino, pois apresenta mulheres sonhando e querendo alcançar profissões e objetivos altos, tal como a profissão de astronauta que parece ser algo tão distante se pensarmos na realidade brasileira, e que geralmente são ocupados por homens brancos.

Percebe-se também um discurso antirracista, à medida que, no plano visual, a representação dá visibilidade a personagens negros como principais

da história, o que até certo momento da história da Literatura Infantil não era tão comum, evidenciando, assim, uma tentativa de mudança social.

Finalmente, o último livro analisado neste artigo, “As bonecas da vó Maria”¹¹, foi escrito por Mel Duarte e ilustrado por Giovana Medeiros. A narrativa foi inspirada na história real das empreendedoras Joyce, Lucia e Cris, as irmãs Venancio, proprietárias da Preta Pretinha, uma organização de impacto social fundada em 2000.

Há 20 anos, no coração da Vila Madalena, na zona oeste da capital paulista, surgia uma pequena confecção e loja de bonecas de pano chamada “Preta Pretinha”. Criada pelas irmãs Joyce, Lucia e Maria Cristina Venancio, a Preta Pretinha notabiliza-se pela ancestralidade e memória familiar gerada nas irmãs por sua avó Maria Francisca, quem confeccionou as primeiras bonecas negras para as meninas, num ato amoroso de construção de identidade e representatividade. (Preta Pretinha, 2020-2023, acessado dia 21 de dezembro de 2023, <https://www.pretapretinha.com.br/aorganizacao>)

Assim, a narrativa é sobre três (03) irmãs que são muito unidas e que gostam muito de aprender, brincar, inventar profissões, e também passear na casa da avó durante as férias. Certo dia, durante a contação de uma história sobre três princesas: Coragem, Audácia e Determinação, que viviam em um Reino Encantado que precisava de salvação, a vó Maria cria, a partir de meias velhas e tecidos coloridos, três bonecas princesas, com as quais as netinhas se identificaram ao final da narrativa. As meninas, então, levaram as bonecas para a escola e estas fizeram sucesso entre as crianças que também queriam bonecas como aquelas que eram únicas. O conto termina com a avó ensinando toda família a como fazer as bonecas, ou seja, transmitindo para a geração seguinte um conhecimento; e com as netinhas ajudando na loja que abriram.

As ilustrações, no livro, cumprem o papel de apresentar ao leitor as personagens, que são visualmente representadas como uma família de ancestralidade negra. As protagonistas da história possuem algumas semelhanças físicas com as irmãs da história real (figura a seguir).

¹¹ ITAU, 2020, acessado 01/12/23, <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/as-bonecas-da-vo-maria/>

Figura 1 Foto das irmãs Venâncio, respectivamente, da esquerda, Joyce, Lucia e Maria Cristina.



Fonte: PRETA PRETINHA, 2020-2023, acessado 21/12/23, <https://www.pretapretinha.com.br/aorganizacao>

A avó Maria é uma personagem idosa na história. Um traço da sua idade é o cabelo branco. Apesar da idade, Vó Maria é representada em pé, sorrindo, ou seja, demonstrando ser uma pessoa saudável fisicamente. Ela porta óculos e um xale, elementos esses que já fazem parte, por assim dizer, do estereótipo para avós. Outros aspectos que chamam atenção nos atributos da PR são a sua blusa com uma estampa com figuras geométricas que lembra os tecidos de povos africanos¹². Ela também porta um turbante que, para além de um acessório estético, representa o resgate de identidade. Além disso, toda a sua roupa tem a cor laranja que, aliás, estabelece uma conexão entre as personagens, já que as netas também trazem algum elemento nessa cor, por exemplo: Badu, a blusa; Areta, o laço no cabelo e a blusa; Fayola, os óculos, as listas de sua camisa e o tênis. A cor laranja é a mistura das cores primárias vermelho e amarelo e está associada à criatividade, à alegria, à vitalidade, à prosperidade e ao sucesso. Significados esses coerentes com as personagens da história. Também as bonecas trazem alguns pontos de luz na cor laranja.

Também a ilustração das bonecas na história tem a função de caracterizar a ancestralidade afro, já que elas vestem uma indumentária típica dos povos africanos. Logo, podemos perceber nessa história, além de um discurso feminista, um discurso antirracista, pois visualmente as ilustrações fazem menção a cultura desses povos africanos, com intuito de valorização

¹² BARCELOS, Telma. Tecidos, cores e estampas das roupas africanas. Blog Modacad - confecção, tecnologia e história. 2024, acessado em 21 de dezembro de 2023, <https://blog.modacad.com.br/tecidos-cores-e-estampas-das-roupas-africanas/>

dessas etnias e do legado por elas deixadas para as gerações futuras, e também evidencia pessoas negras e mulheres como empreendedoras de sucesso, tal como as irmãs Venancio.

Considerações finais

Como o projeto de pesquisa “Análise multimodal do *design* de livros digitais e aplicativos de literatura infantil” ainda está em andamento, o que apresentamos são considerações sobre os resultados parciais que obtivemos, até o momento, com a análise de algumas obras que compõem a coleção “Estante digital” do programa “Leia para uma criança” do Itaú Social.

Os dados da descrição e da análise dos recursos semióticos que foram selecionados, durante o *design* dos personagens protagonistas das narrativas: “Malala, a menina que queria ir para a escola”, “O cabelo da menina”, “Pode ser”, “A menina das estrelas” e “As bonecas da vó Maria”, parecem indicar que a coleção oportuniza e problematiza as diferenças etnoculturais e de gênero, sendo que nessas cinco histórias, nota-se, sobretudo, o protagonismo feminino.

Ademais, em um levantamento pré-análise, identificamos que das 16 (dezesesseis) obras, que faziam parte da coleção “Estante digital” quando iniciamos o projeto de pesquisa em 2020, praticamente a metade tem personagens negros, sendo que uma delas, “A descoberta de Adriel”, trata explicitamente o tema do racismo. No entanto, pessoas com deficiências e pessoas LGBTQI+ não aparecem em nenhuma das histórias. Compõem ainda a coleção do Itaú Social textos vencedores da Olimpíada de Língua Portuguesa, que foram escritos por estudantes e que tratam de aspectos da história e da cultura local, embora também se encontra um livro, “O sétimo gato”, o qual prioriza, em uma abordagem sobre a diversidade, culturas de países da Europa (Itália, França, Inglaterra), fazendo, assim, como que a cultura dominante ainda esteja presente nos livros da coleção.

Finalmente, a hipótese é a de que as análises das demais obras continuem apontando para a presença de um discurso multimodal que busca romper com a homogeneização da cultura dominante, dando visibilidade para

algumas questões como a igualdade de gênero e o respeito à diferença, tal como parecem fazer as cinco obras discutidas neste artigo.

Referências

ARCHER, Margaret. **Being Human: The problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, [2000] 2003.

BARBOSA, Vânia. Do leitor ao leitor-olhante: percursos de uma leitura multimodal. In: SANTOS, Zaira; GUALBERTO, Clarice. **Semiótica social e multimodalidade: um tributo a Gunther Kress** (e-book), Vitória, ES: EDUFES, 2023, p. 194 - 221, acesso em 30 de março de 2024, <https://edufes.ufes.br/items/show/691>

CASTRO, Letícia; MAIA, Denise. A relação dos recursos semióticos na construção narrativa dos livros digitais de literatura infantil do programa “Leia para uma criança”. In: **Anais do X Seminário de Iniciação Científica do IFMG**, Planeta IFMG. 2022a, acessado dia 14 de maio de 2024, disponível em https://sistemas.bambui.ifmg.edu.br/open_conference/index.php/sic/sic2022/paper/view/562

CASTRO, Letícia; MAIA, Denise. Análise Semiótica Social e Multimodal das obras da “Estante digital” do programa “Leia para uma criança”. In: **Anais do I Jornada de Iniciação Científica de Linguística Aplicada da ALAB** (JIC - ALAB/2022), 2022b, acessado dia 14 de maio de 2024, disponível em https://www.13cbla.alab.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=565

COELHO, Nelly. **A Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 5ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1984.

CANTON, Katia. **Os contos de fadas e a arte**. São Paulo: Prumo, 2009.

HODGE, Bod; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 3ª ed. London: Routledge, [1996, 2006] 2021.

LUZ, Mariana; MAIA, Denise. O livro infantil no ambiente digital e a mobilização de outros recursos semióticos na produção do texto literário. In: **Anais do XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia** online (CILTEC-online), 2020, acessado em: 14 de maio de 2024, disponível em: <https://plataforma9.com/congressos/xiv-congresso-internacional-de-linguagem-e-tecnologia-online-ciltec-online.htm>

LUZ, Mariana; MAIA, Denise. Análise multimodal do design do livro “O menino e o foguete”. In: **Anais do Seminário de Iniciação Científica IFMG**. Anais...Belo Horizonte(MG) IFMG, 2021, acesso em: 14 de maio de 2024,

disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/planetaifmg/375017-analise-multimodal-do-design-do-livro-digital-o-menino-e-o-foguete/>

PAINTER, C.; MARTIN, J.; UNSWORTH, L. **Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books**. Sheffield: Equinox, 2014.

REMENCHE, Maria; MACHADO, Paulo Henrique. Leitura e produção do livro de Literatura Infantil: do analógico ao digital, **Revista Travessias**, v.11, n.03, set/dez.2017, acesso em 03 de março de 2020, <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18073>

56

SILVA, Klícia Perfis feministas de Malala na Literatura infanto-juvenil, para formar crianças feministas. In: ALVES, Cristiane; JUNIOR, Waldemar; AMORIM, Joyce; SILVA, Giselle [et al]. **Pesquisas sobre mulheres, gênero e identidades plurais na literatura e nas artes** [recurso eletrônico]. Alegre: Fi, 2023, p. 213-232, acesso em 01 de outubro de 2023, <https://www.editorafi.org/ebook/724-pesquisas-sobre-mulheres>

SILVA, Tomaz (Org). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Sobre os Autores

Denise Giarola Maia

Denise.maia@ifmg.edu.br

Professora EBTT do IFMG – campus Ouro Branco, onde atua nos diversos níveis de ensino e participa de projeto de pesquisa, ensino e extensão. Possui graduação em Letras (UFV) mestrado em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura (Promel/UFSJ), doutorado e pós-doutorado em Estudos Linguísticos (Poslin/UFMG).

Tamires Helena de Souza

Helenatamires201@gmail.com

Estudante do curso de licenciatura em Pedagogia do IFMG – *campus* Ouro Branco e bolsista de Iniciação Científica - PIBITI CNPq.



Ensino de português como segunda língua para surdos: reflexões a partir das lentes da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural

Teaching Portuguese as a second language for the deaf: reflections from the
lens of multimodality and the historical-cultural perspective

Karlamara Mirândola da Paixão Lima
Jurandir Cardoso dos Santos Junior

Resumo: A educação de surdos vem sendo, ao longo da história, discutida e debatida, transitando entre diferentes espaços e esferas da atividade de pesquisa. Entre esses debates, figura o ensino de português para surdos – assunto tão complexo por descortinar não apenas perspectivas teórico-metodológicas, mas também tornar evidente o limiar de duas dualidades que se tensionam no espaço da sala de aula: a língua oral (Português) e a língua visual (Libras), com modalidades que se diferem e se contrastam. Na esteira desse debate, o presente artigo busca refletir sobre a prática do ensino de português para alunos surdos trazendo contribuições da abordagem da multimodalidade (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2001) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1983, 1994, 2007, 2011). O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica com olhares críticos e ilustra uma proposta didática envolvendo a leitura e escrita em língua portuguesa com estudantes surdos. Nossas reflexões sinalizam para um ensino de português em uma perspectiva de segunda língua, que considere a língua de sinais para construção do conhecimento, além da criação de um ambiente linguístico onde a visualidade e a interação se façam presentes e, neste aspecto, a multimodalidade abre possibilidades que ressignificam a maneira de olhar a surdez e as formas de se ensinar o código escrito de uma língua oral a surdos usuários da língua de sinais.

Palavras-chave: Ensino de Português. Língua de Sinais. Surdez. Multimodalidade. Interação.

Abstract: Deaf education has been discussed and debated throughout history, moving between different spaces and spheres of research activity. Among these debates is the teaching of Portuguese for the deaf – a subject so complex because it reveals not only theoretical-methodological perspectives, but also makes evident the threshold of two dualities that are tensioned in the classroom space: the oral language (Portuguese) and the visual language (Libras), with modalities that differ and contrast. In the wake of this debate, this article seeks to reflect on the practice of teaching Portuguese to deaf students, bringing contributions from the multimodality approach (Kress, 2010; Kress and van Leeuwen, 2001) and Vygotsky's historical-cultural perspective (1983, 1994, 2007, 2011). The work presents a bibliographical review with critical views and illustrates a didactic proposal involving reading and writing in Portuguese with deaf students. Our reflections point towards teaching Portuguese from a second language perspective, which considers sign language for the construction of knowledge, in addition to creating a linguistic environment where visuality and interaction are present and, in this aspect, multimodality opens up possibilities that give new meaning to the way of looking at deafness and ways of teaching the written code of an oral language to deaf users of sign language.

Keywords: Teaching Portuguese. Sign language. Deafness. Multimodality. Interaction.



Introdução

O cenário educacional do século XXI tem sido marcado por avanços expressivos no que se refere à valorização, reconhecimento e defesa das diferenças. Nesse contexto que se deflagra, torna-se fundamental pensar em espaços educativos que possam acolher a pluralidade linguística, identitária e cultural, tendo em vista que a diversidade, além de constitutiva dos seres humanos, em grande medida, reflete e refrata os contornos sociais em que vivemos, demarcando as peças do multifacetado quebra-cabeça da sociedade atual.

A educação de surdos, uma das peças que constitui esse quebra-cabeça, tem passado por constantes transformações e ganhos significativos, consolidando-se, com passos firmes e de resistência, a partir das lutas dos movimentos surdos, das representações por meio de seus intelectuais, educadores e pesquisadores surdos, em uma educação que garante os direitos linguísticos e culturais desses indivíduos, superando, desconstruindo e rompendo com a visão de um ser incapaz, sem “voz” ou vez nas diferentes instâncias sociais.

Por certo, a surdez tem sido um tema bastante presente nas discussões da esfera educacional nos últimos anos, principalmente por conta da divulgação da língua de sinais (meio de comunicação e expressão das comunidades surdas) através dos diferentes recursos midiáticos. Com isso, são cada vez mais notórias, em termos quantitativos, pesquisas que emergem para esse campo com o intuito de discutir aspectos linguísticos da língua de sinais, aquisição da linguagem, o processo de ensino e aprendizagem, construções identitárias, marcas culturais, aquisição de segunda língua, e entre outros temas atinentes.

Dentre essas questões, emerge o ensino de português – prática tão discutida e que divide opiniões entre especialistas e pesquisadores da área, por suscitar diversas discussões teóricas e metodológicas a seu respeito. Um dos pontos de tensão que concentra a discussão está na crítica ao modo como o ensino de português ainda é ensinado aos surdos: sob o viés de uma perspectiva sonora e gramaticalista, desconsiderando a experiência visual e a



modalidade visual-espacial da língua de sinais, que deveria ser a base de instrução para a aquisição de uma segunda – o português escrito.

Ensinar português para alunos surdos tem sido um dos principais desafios para professores da área. Isso porque, pelo fato desse público ser usuário de uma língua em que a interação ocorre no modo espacial e visual, ensinar o código escrito de uma língua que se dá pela via oral e auditiva torna-se desafiador, complexo e coloca-nos diante de algumas questões e situações intrigantes, especialmente no que se refere à construção de sentidos e à compreensão do “silêncio” da palavra escrita.

Assim, buscamos, no presente artigo, tecer algumas reflexões acerca do ensino de português para surdos. Por meio de uma revisão bibliográfica com olhares críticos, lançamos mão das contribuições da abordagem multimodal (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2001) e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1983, 1994, 2007, 2011) para discutir como a multimodalidade contribui para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; de que forma tais contribuições podem potencializar as práticas de leitura e escrita em língua portuguesa ao considerar um traço importante da língua de sinais: a visualidade; e em que medida a perspectiva interacionista e a abordagem multimodal podem fortalecer e empoderar o sujeito surdo na aquisição de uma segunda língua – o português.

Nessa direção, o artigo está organizado em quatro seções. A primeira traz algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para fundamentar as discussões referentes à surdez e à pessoa surda. A segunda reúne conceitos centrais sobre a abordagem multimodal, sinalizando pensamentos que versam a comunicação na contemporaneidade. Consoante à anterior, a terceira delinea caminhos possíveis para a prática educativa com alunos surdos sob a ótica da multimodalidade. A quarta situa enlaces possíveis entre a multimodalidade e a perspectiva histórico-cultural para aquisição de segunda língua e traz uma proposta didática para ilustrar o movimento de ensino por uma perspectiva de segunda língua, apontando possibilidades para um ensino não regulado pelo “som”, mas com contornos que articulam a visualidade e a língua de sinais como partes principais no processo.



Contribuições da perspectiva histórico-cultural para pensar a surdez e o ensino da língua de sinais

Para discutir o ensino de línguas para a pessoa surda, assumimos como norteadoras de nossas reflexões as contribuições de Vygotsky. O teórico, apesar da morte tão prematura, deixou um denso arcabouço teórico para se pensar as questões da aprendizagem, do desenvolvimento e da educação, abrindo espaço para discussões que operam no âmbito da surdez e da educação de surdos como um todo.

Em *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal* (2011), Vygotsky traz à baila de discussões a educação, bem como os processos psicológicos das pessoas com deficiências e, nesse trabalho, aborda, entre outras, a surdez. Ao teorizar sobre as formas de desenvolvimento das pessoas com deficiência, o autor destaca o conceito de “compensação sociopsicológica” que, em linhas gerais, pode ser entendida como alternativas para suplantar as limitações trazidas pela deficiência a partir de instrumentos e meios para compensá-las, de modo a percorrer caminhos ditos “indiretos”, quando o desenvolvimento por vias diretas encontra-se limitado e impedido de ocorrer.

A perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky aborda, enfaticamente, a importância do diálogo no que tange o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, empreendendo um laborioso trabalho analítico da fala nesse processo. Contudo, ao pensarmos na surdez, em que há “privação da fala”, devido à característica biológica de ser destituído de audição, pode-se indagar como se daria o desenvolvimento cognitivo desse público, levando em consideração a importância da fala. Ao olhar para as pessoas surdas, Vygotsky teceu importantes considerações sobre a “linguagem” por elas utilizada.

[...] os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos [...]. Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com

as mãos [...]. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras (Vygotsky, 2011, p. 868).¹

Para Vygotsky (1983), a língua de sinais empregada pelas pessoas surdas constitui uma forma natural, no sentido biológico da palavra, entendendo-a como uma capacidade inerente ao homem a desenvolvê-la. Segundo os seus postulados:

[...] para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente [...]. As crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular. É criada uma forma particular de fala não para surdos-mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas contemporâneas mais profundamente do que estas entre si, pois ela retorna a mais antiga protolíngua humana, à língua dos gestos ou até mesmo só das mãos (Vygotsky, 2011, p. 868).²

No que diz respeito ao acesso à linguagem, Vygotsky (1983, 2011) sinaliza que a criança surda deve ser exposta à língua, ter acesso a ela desde a mais tenra idade e de modo semelhante ao que acontece com as crianças ouvintes – por meio da interação com o outro. Entende-se que é a partir desse processo interativo, nas relações tecidas de modo dialógico com outras pessoas que a criança surda se desenvolverá cognitivamente e emocionalmente, ampliando a sua competência comunicativa, de modo a significar o mundo que está a sua volta.

Vygotsky (1994) tece uma argumentação que vai contra a segregação das pessoas com deficiência no espaço escolar. Assim, defende a inclusão da pessoa surda juntamente com crianças ouvintes nas instituições de ensino, de modo que a interação proporcionada pelo contato social possa produzir implicações benéficas para o desenvolvimento. Essa base sustenta a

¹ Os termos “surdos-mudos” e “criança surda-muda” foram mantidos tal qual estão na obra original. Considerando a época em que os textos de Vygotsky foram escritos, alguns equívocos terminológicos são comuns. No entanto, atualmente, as concepções sobre surdez preconizam como corretos os termos “surdo” e “criança surda”.

² O mesmo excerto da nota anterior se aplica a esta. Mantivemos o termo “surda-muda” e “linguagem mímica” conforme o texto original. Contudo, as terminologias corretas, atualmente, é “surda” e “língua de sinais”.

concepção de educação inclusiva vigente, no entanto, há que se considerar as formas com que a educação inclusiva se descortina na realidade das escolas brasileiras. Sustentada em nome de uma suposta inclusão, a prática de colocar alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar não tem produzido resultados satisfatórios. Apesar das legislações vigentes assegurarem o direito do surdo ao acesso ao conhecimento na língua de sinais, o direito ao intérprete e ao português como segunda língua, os estudantes surdos continuam privados do aprendizado em sua língua natural, visto que o ensino é pensado para pessoas ouvintes, e desconsidera-se todas as particularidades e singularidades referentes à surdez e à cultura surda neste espaço.

Outra importante contribuição da teoria histórico-cultural está incutida no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). O autor, no texto *A Formação Social da Mente* (2007, p. 97), define a ZDP como a distância existente o *nível de desenvolvimento real* (quando a criança consegue realizar tarefas de maneira autônoma, independente de outras), e o *nível de desenvolvimento potencial* (quando a realização de tarefas se dá por meio da orientação/assistência de um adulto, ou de forma colaborativa com os pares mais eficientes). A ZDP traz, em sua essência, o potencial transformador decorrente da ação direta dos mais experientes, como os professores, uma vez que, por meio do diálogo, orientação e assistência, ou mesmo na colaboração entre os pares, potencializa-se o desenvolvimento de ações e capacidades que não se manifestariam de maneira involuntária e espontânea. Com efeito, a interação pode promover progressos no desenvolvimento, de modo que o indivíduo poderá, posteriormente, realizar tarefas outrora tidas como incapazes de consecução, ou seja, as funções psicológicas superiores são fortalecidas e desenvolvidas, permitindo certa autonomia quando se deparar novamente com situações/problemas similares.

Partindo dessas definições, pode-se depreender que as contribuições de Vygotsky personificam bem uma das principais necessidades emergentes ao ensino de pessoas surdas: a interação. É por meio dessa interação, recíproca, simétrica ou assimétrica, que o sujeito surdo poderá internalizar conceitos, apreender mensagens, orientações e progredir na sua ZDP. Desse modo, ao



pensar no ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula da educação básica que contemplam pessoas surdas, questiona-se o fato de a interação ser pouca ou quase inexistente. A teoria vygotskyana reverbera a necessidade de que a criança participe de interações, especialmente as assimétricas, na relação com adultos e/ou crianças mais experientes – o que implicará significativamente no seu desenvolvimento. No entanto, considerando que o surdo comunica, organiza seus pensamentos e significa o mundo na sua língua natural – a língua de sinais –, e que o cenário educacional brasileiro é repleto de professores que desconhecem a língua de sinais, a comunicação, a interação com o aluno surdo não se efetiva, ocasionando em prejuízos na aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento potencial.

Por ser esse um lugar de reflexões, a educação precisa buscar caminhos que modifiquem esse cenário escolar e lhes dê o tom e a forma de um real e vivo diálogo com o sujeito surdo. Dessa forma, sugere-se pensar por um viés que desvela as muitas e interessantes camadas em que se constitui a comunicação humana.

A abordagem multimodal: caminhos para pensar a comunicação

Com o advento e desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), as sociedades pós-modernas têm vivenciado um momento de interação profícua entre imagem e palavra, verbal e visual, alterando bastante a paisagem comunicacional nos últimos anos. Tal fenômeno, que não é recente, configura-se em um termo conhecido como “multimodalidade” – fenômeno este que sempre foi presente e constante nas diversas formas textuais e comunicacionais das sociedades humanas, nas suas mais variadas esferas.

A multimodalidade é oriunda da teoria da Semiótica Social, elaborada, a princípio, por Hodge e Kress (1988). Essa abordagem constitui um desdobramento desse campo teórico e surge com o intuito de discutir as formas de produção de sentidos, levando em consideração todos os modos semióticos orquestrados no processo de comunicação para materializar o sentido, por exemplo, a escrita, a imagem, o som, as cores, os movimentos,



marcas tipográficas, dentre outros – colocando-os no mesmo nível de importância. Assim sendo, a abordagem multimodal põe em evidência que todos os modos semióticos dos textos têm potencial para significar e contribuem para a compreensão da mensagem que se deseja transmitir, com formas diferentes e maneiras distintas (Kress, 2010).

Kress e van Leeuwen (2001, p. 46) destacam que “[...] na era da multimodalidade outros modos semióticos, além da linguagem, são tratados como capazes de servir a comunicação e a representação”. Os autores concebem a multimodalidade como o campo de estudo que busca explorar as formas de significação contemporâneas, considerando todos os modos semióticos utilizados no processo de representação e comunicação e, nesse aspecto, a linguagem – que outrora figurava como peça central – agora é vista como mais um dos numerosos recursos disponíveis aos produtores de sentido. Assim, modos semióticos antes marginalizados ganham espaço e destaque na comunicação.

Para Kress (2010), os significados produzidos na esfera da atividade humana são, por excelência, complexos. As formas que dispomos para materializar esses sentidos nas práticas sociais, seja por meio da fala, da escrita, dos gestos, expressões faciais, figuras, etc. constituem um laborioso trabalho concebido como “orquestração” – a seleção, combinação, planejamento que darão forma ao texto que se quer produzir e a mensagem que se quer comunicar.

Dessas definições, tem-se a afirmativa de que todos os textos são multimodais, pois orquestram mais de um modo semiótico para a sua significação. Daí decorre a necessidade de pensar como esses modos são lidos, vistos e interpretados, como as diferentes linguagens se articulam, se fundem e forjam os significados. Na esteira dessa discussão, Kress e van Leeuwen (1996), trazem importantes questões que precisam ser pensadas nesse jogo múltiplo e multifacetado: a maneira que se deve analisar os diferentes modos (separado ou de forma integrada) e a maneira como olhar para as partes do significado (olhar para o “todo”, compreendendo a junção das

suas partes, ou se cada parte deve ser vista de forma interativa, onde se afetam mutuamente).

É importante ressaltar que os diferentes modos semióticos vão fornecer potenciais distintos para comunicar e produzir significado. Os indivíduos têm à disposição diferentes modos e recursos a serem orquestrados para as diversas instâncias de comunicação. A depender do contexto situacional onde são empregados, dos participantes enunciativos (produtores e receptores do discurso), alguns modos serão mais úteis e terão proeminência sobre outros. Os caminhos em que a leitura se dá sempre levarão em consideração os sujeitos sociais envolvidos no processo. Convém indagar: em nossas práticas sociais, em que medida a multimodalidade se faz presente e torna a comunicação mais acessível quando o público receptor é, por exemplo, aquele que significa melhor no plano visual?

Delineando a prática educativa com alunos surdos pelas lentes da multimodalidade

Há tempos a educação é vista como lugar de promoção do saber emancipatório. É em nome dessa educação que bandeiras foram levantadas, discursos estruturados e postos a toda voz no meio da sociedade. Mas esse espaço tão pretendo a dissolver as injustiças, a oferecer ferramentas para um desenvolvimento intelectual, social e político em níveis justos aos seus sujeitos, não conseguiu superar uns dos seus maiores desafios: as marcas de um ensino tradicional e excludente que ainda perdura em suas estruturas. Mesmo em meio a tantas mudanças na sociedade e diante de movimentos históricos, políticos e comunicativos da humanidade, esse ensino é direcionado por aspectos de insuficiência às necessidades deste tempo, de conteúdos e métodos sem significação para o aluno e de práticas que excluem os de pouco capital cultural (Bourdieu *apud* Pena, 2012, p. 5-6) e reservados a todas outras diversidades eminentes do sujeito ser.

Representante ainda tão eloquente da sociedade atual, a escola não pode estar alheia a suas mudanças e necessidades, antes é necessário atualizar o seu ensino com a ressignificação desses contextos. Sua estrutura



didático-pedagógica deve ressignificar-se de um “caráter multidimensional dos problemas e das soluções, isto é, apresentar um ensino que reconhece suas inter-relações” (Mantoan, 2015, p. 13). Logo, suas estratégias e ações devem reconhecer as diversidades trazidas por seus sujeitos e, partir delas, buscar a construção de um conhecimento tangível.

Nesse sentido, trazemos para o centro da sala de aula os alunos surdos, entendendo que a escola necessita reorganizar-se para compreender seus desafios e possibilidades, remodelando-se para além de uma mera inclusão em um espaço com alunos ouvintes, mas sim para uma inserção efetiva desses sujeitos, garantindo-lhes, por meio de novas práticas de ensino, um “lugar de fala” nos seus moldes e, conseqüentemente, o seu reconhecimento.

Em tempos de inovações na leitura, escrita e nas produções de sentido, todos os recursos ganharam visibilidade para as interpretações, desde os elementos de organização textual (tipografia) aos de composição de seus suportes, como o tipo de papel, diagramação, etc., assumindo, então, que todas as formas e meios para a construção de sentido textual devem ser veículos para as práticas letradas, por entender que cada sujeito já lê o mundo por essas “multilentes”, e não apenas pelos modos da escrita, visto que:

[...] o leitor se encontra antes mesmo de sua alfabetização, visto que ler corresponde a interpretar textos os quais não precisam ter o modo da escrita para serem considerados como tal. Assim, placas, palestras, músicas são exemplos em que a escrita pode ou não estar presente e, nem por isso, deixam de ser textos (Silva *et al.*, 2017, p. 120).

Para tanto, com relação ao aluno surdo, considera-se, em primeiro lugar, que esse sujeito já está no mundo e dialoga com ele, mesmo que tecendo esse diálogo na perspectiva das diferenças culturais e linguísticas que o formam. Comete-se um engano quem ousa defini-lo como um cidadão iletrado e sem percepções das atualidades. Como todos os seres humanos, o surdo é um sujeito histórico e sua interação com o mundo é pela visualidade. Em seu modo de ser, a comunidade surda constitui sua cultura de forma visual. Feita para ser vista, é em sua língua, de aspectos gestuais, espaciais e de movimento, que ele existe. Nela, sua identidade como sujeito surdo efetiva-se.



A *visualidade* é suporte significativo para o surdo em seu processo de aprendizagem, pois demanda a ampliação de sua capacidade de interpretações e manifestações. Ela é aspecto considerável de sua percepção para compreender como se dão os sentidos nas imagens e o que intentam dizer suas representações da realidade, chegando até o seu pensamento visual e sistematizando-se em significados (Santaella, 2012, p. 13). A experiência visual auxilia-o a olhar de forma curiosa e analítica para os recursos constitutivos de uma imagem (cena real), como cores, formas, disposição dos elementos, expressões, movimentos e demais signos habituais. Logo, se esse indivíduo absorve e expressa os sentidos à sua volta pela visualidade, suas experiências sobre essa deveriam ser contempladas como recursos de ensino, entretanto, conforme expressa Lebedeff (2010, p. 177) “[...] a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes (não surdos), com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda”. A autora ainda acentua o distanciamento entre o discurso e a prática para esse letramento de alunos surdos, em que suas experiências visuais não são realçadas pelas práticas de ensino. Destaca a relevância do professor enobrecer a leitura de mundo e a maneira visual de leitura desse indivíduo surdo.

Pode-se entender que é pela multimodalidade que o surdo percebe os contextos à sua volta e devolve suas interpretações em seus modos diversos de recursos de sentido. Esse sujeito inter-relaciona-se com o mundo pelas multimodalidades. Isso significa que o professor pode e deve oferecer ao aluno surdo um ensino de língua não restrito à escrita, mas que o possibilita conhecer, ler e interpretar a língua em outras vias e formas, por exemplo, pelos campos comunicativos multimodais da Internet. Por meio de atividades de interpretação de charges, tirinhas, anúncios publicitários, vídeos (mesmo que apenas para a observação das cenas em movimento) e oferecer esses aportes pedagógicos em uma dinâmica de interação, buscando perceber o desenvolvimento visual de tudo que já está ao seu redor, como afirma Campello (2007), é considerar que esse ensino está vinculado ao uso da “visão”, e não da “audição”.



São inegáveis as diversas possibilidades de acessar o conhecimento nesta contemporaneidade e construí-lo pelos vários modos de linguagem. Assim sendo, a escola, como instituição formadora, deve refletir uma educação que abarque um diálogo multicultural, valorizando a linguagem em seu processo dinâmico na sociedade e na história e os variados modos e instrumentos existentes nas tecnologias comunicativas e de informação. Nessa perspectiva, a escola pode se tornar esse lugar que potencialize os sujeitos surdos a ressignificar suas relações de expressividade já existentes, configurando-se em um espaço para as reflexões críticas e éticas de textos das/nas redes sociais. Pelas novas práticas sociais do professor, os alunos surdos tornam-se participantes ativos nos processos envoltos às práticas letradas, dando-lhes acesso mais fácil nas diversas esferas de comunicação.

A linguagem, recurso central de interação para Vygotsky, é ainda lugar em que os indivíduos constituem a si e ao pensamento. Ela age para a comunicação e expressão dos seres humanos, mesmo que o aluno surdo seja “privado” de sua modalidade verbal-oral, pode interagir com o mundo pelas modalidades gestual e verbal-escrita. O indivíduo surdo já tem sua comunicação, em certa medida, de maneira multimodal. Ele enxerga e age sobre o mundo à sua volta mesmo antes de compreender uma estruturação de linguagem. Logo, sua interação com os demais sujeitos no ambiente escolar pode se efetivar por essas outras modalidades, significando sua expressividade por uma ótica multimodal.

Neste tempo das linguagens múltiplas, de formas comunicacionais que estão para além das que se materializam nos sons para as interações, a escola precisa explorar recursos multimodais para o ensino, utilizando-os, especialmente, na inserção do aluno surdo no mundo das informações e do conhecimento. Isso pode ocorrer no ensino de todas as disciplinas escolares, entretanto, abordaremos o ensino de Língua Portuguesa dentro desse contexto multimodal para contribuições à aprendizagem do aluno surdo.



Multimodalidade, Interação e Ensino de Português para surdos: enlaces possíveis para aquisição de segunda língua

Como propósito deste trabalho, buscamos apresentar as contribuições da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky para o ensino de português como segunda língua para alunos surdos. Nossa escolha por essas abordagens no ensino de línguas, mais do que uma relação íntima e próxima, revela nossa compreensão de que a interação entre os pares surdos é fundamental para o desenvolvimento e fluência, permitindo trocas simbólicas, tecidas de modo dialógico; e que a multimodalidade, abordagem que traz à tona outros modos de significar para além da linguagem verbal, considera um traço importante e marcadamente presente nas línguas de sinais – a visualidade.

Nesta seção, apontaremos possíveis enlaces entre a multimodalidade e a interação como formas capazes de potencializar a prática do ensino de português com alunos surdos, permitindo a construção de sentidos por outras vias que não considerem tão somente a escrita e o aspecto linguístico das palavras como modos de ler.

Ribeiro (2021) traz importantes considerações sobre as mudanças nas práticas de leitura e escrita e a permanência da linguística com as questões que estão no escopo verbal, especialmente a escrita, desconsiderando outros potenciais de significação. Segundo ela:

Nas palavras denunciadoras de Kress, “os linguistas não têm considerado camadas de expressividade do design”, assim como “a noção do senso comum de que o significado reside na linguagem verbal ou que a linguagem é a maneira central de representar ou de comunicar e que todas as outras são ‘extralinguísticas’ ou ‘paralinguísticas’ nunca foi e não será tão defensável” (2021, p. 28).

Pensando nos contextos em que se deflagram o ensino de língua portuguesa, as práticas ainda arraigadas ao plano estritamente verbal e a suposta “marginalização” de outros modos constantes na paisagem semiótica dos textos, convém questionar como decorre o ensino de português para alunos surdos – sendo esse público altamente visual, dada a modalidade da língua que utiliza ser visual-espacial. Como possibilitar aulas de leitura e escrita

significativas, tendo em vista que o surdo percorre um caminho visual para se chegar ao sentido que se materializa no plano verbal escrito? Para Kress “não podemos mais esperar compreender os textos escritos olhando apenas os recursos da escrita sozinha. Eles precisam ser vistos num contexto de escolha de modos feita” (2003, p. 11). É nesse contexto que a contribuição principal deste trabalho se instaura: os modos de olhar e produzir textos nas aulas de língua portuguesa quando o nosso público conta com alunos surdos. A multimodalidade, ao apontar para caminhos distintos de leitura, valoriza a experiência visual, a análise imagética, as cores, formas, o ambiente – enfim, toda a composição contribui para a compreensão leitora de igual modo.

São recorrentes, e por vezes densas, as discussões em torno da perspectiva assumida no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Entre as perspectivas teóricas e metodológicas, está o *bilinguismo*, que tem investido maior visibilidade à língua de sinais. A proposta bilíngue emerge das discussões e reivindicações da comunidade surda pelo direito à sua língua materna (a língua de sinais) e bem como dos resultados de incessantes pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais e aquisição da linguagem. Segundo Quadros (1997, p. 27) “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Ou seja, torna acessível ao surdo as duas línguas: libras e o português na modalidade escrita. A autora complementa que os estudos têm mostrado essa proposta como a mais condizente e adequada para o ensino de crianças surdas, pois, “considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (1997, p. 27).

O ensino permeado pela filosofia bilíngue põe no jogo discursivo a análise, estudo e observação das duas línguas que são utilizadas pelo indivíduo. A oferta de um ensino bilíngue exige pensar que as duas línguas que se colocam para o sujeito surdo possuem modalidades distintas, uma vez que a língua materna desse (a língua de sinais) é espaço-visual, e a outra, oral-auditiva. Nesse sentido, a aprendizagem do português pela pessoa surda deve-se dar em uma perspectiva visual, por meio da visão de língua diferenciada. O princípio fundamental da educação bilíngue é ofertar ao aluno surdo um



ambiente linguístico rico de possibilidades pedagógicas em que os interlocutores estabeleçam a comunicação entre os seus pares de forma espontânea e natural.

E é essa a perspectiva que aqui reveste nossas reflexões. Defendemos que o ensino do português para o aluno surdo ocorra sob a ótica de uma segunda língua (L2) que está sendo adquirida. Como L2, os sentidos precisam ser construídos na sua língua materna (L1), a língua de sinais, levando em conta as particularidades dessa última. Defendemos também a interação que deve haver nesse contato entre línguas e culturas distintas – e é daí que emergem as ideias vygotskianas acerca da interação como potencializadora do desenvolvimento e da aprendizagem.

Face ao exposto, buscando ilustrar de uma maneira mais rica e esclarecedora o que seria conceber o ensino de português para surdos em uma perspectiva de segunda língua, faremos uma analogia ao processo que ocorre com os aprendizes ouvintes quando se dispõem a aprender um novo idioma, como o inglês. Para tanto, apresentaremos a seguir, uma proposta de atividade em língua inglesa. No contexto brasileiro, a língua inglesa é vista como uma segunda língua para os aprendizes e, portanto, o encaminhamento metodológico que propusemos poderá nos servir para ilustrar, em uma metalinguagem explícita, como se dariam os processamentos de leitura em uma perspectiva de L2, as estratégias às quais recorreríamos para realizar tais processos e como os elementos da paisagem semiótica multimodal do texto podem contribuir para construção de sentidos, principalmente quando orientados a partir de uma interação com um adulto mais experiente e fluente na língua – neste caso, o professor que domina o idioma “estrangeiro” que está sendo ensinado.

Em todo o percurso aqui delineado poder-se-á pensar nas similaridades para o ensino de português para alunos surdos – que é considerado, para ele, um “idioma estrangeiro”, aprendido na modalidade escrita. A proposta que trazemos parte de uma imagem (Figura 1) da *Food Standard Agency* – uma agência de padrões alimentares do Reino Unido, que visa garantir os regulamentos de segurança alimentar.



Figura 1: The eatwell plate (o prato saudável)



Fonte: <https://www.qub.ac.uk/elearning/public/HealthyEating/TheEatwellPlate/>

Antes de situarmos o encaminhamento da atividade, alguns questionamentos se fazem necessários: o que salta aos olhos ao se deparar com essa forma textual? Mesmo sem saber a tradução das palavras, podemos compreender as intenções comunicativas a partir de outros elementos? Quais? Olhando para as partes, conseguimos compreender o todo, ou mesmo parcialmente a mensagem transmitida? O que as cores e os formatos constantes na imagem querem dizer? Quais sentidos podemos atribuir a partir das linhas brancas que separam elementos no quadro? Os elementos separados por essas linhas estão organizados/categorizados? Como é possível perceber isso? As cores da “moldura” demarcada pelas linhas brancas se relacionam com o que está sendo abrigado dentro da forma? Ao olhar para o “todo” da imagem, é possível estabelecer alguma relação com alguma atividade do seu cotidiano? Qual? Que sentidos o “todo” da imagem podem ser aplicados à essa atividade que você realiza cotidianamente? Por fim, pense: todas as reflexões que você fez foram realizadas em qual idioma? Ou seja, em

qual língua você organizou os seus pensamentos para formular respostas às questões anteriores?

Provavelmente você respondeu às perguntas incitadoras de reflexão lançando mão dos recursos visuais constantes na imagem. Tal fato põe em evidência o que Kress e van Leeuwen (2001) defendem de modo ostensivo nas escritas sobre a multimodalidade: há formas de significar e produzir sentidos que estão para além do plano verbal. Pensando nos estudantes surdos que utilizam uma língua que se dá por uma via visual-espacial (a língua de sinais), trazer *inputs* visuais ao trabalho pedagógico é contemplá-lo em uma de suas principais singularidades: a visualidade. A multimodalidade, ao olhar para esses fatores “extralinguísticos”, poderá corroborar com a criação de estratégias de ensino que possa fazer o aluno surdo compreender os potenciais de significação dos textos antes de focar, enfaticamente, a palavra escrita. Daí evoca a necessidade premente de o docente interagir e mediar as discussões para o entendimento da mensagem enunciada, contudo, essas interações serão profícuas quando realizadas de maneira dialógica, em uma relação de interlocução, pressupondo perguntas e respostas na língua que o surdo saiba significar – tal como fizemos para entender a mensagem da imagem sem mesmo dominar a tradução das palavras no inglês.

Por meio de um diálogo, orientação e assistência sistemáticas, potencializa-se o desenvolvimento de ações e capacidades que poderiam não aparecer de maneira espontânea. No caso do aluno surdo, essa interação precisa acontecer na língua de sinais – eis então a importância de o docente dominá-la, para uma comunicação direta e proximal, não se reduzindo ao intérprete a tarefa de mediá-la. O letramento no português pelo aluno surdo na modalidade escrita está intrinsecamente relacionado à constituição dos sentidos em língua de sinais. No tocante a essa discussão, Quadros e Schmiedt (2006, p. 33) destacam:

Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de



sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.

É importante destacar que trazer a multimodalidade para a área do ensino de línguas significa pensar em diversas formas, para além do verbal, que podem contribuir para compreensão dos textos. Palavra, imagem, *links*, molduras, cores e formas ganham sentido e fortalecem o entendimento. Assim, faz-se necessário, ao trabalhar com aulas de língua portuguesa para alunos surdos, explorar o “poder” multissemiótico e multimodal dos textos, pois, ao olhar o ensino por essas lentes, afasta-se do “caminho comum”, da metodologia estruturada que contempla apenas os aspectos fonéticos, fonológicos e a sintaxe, e cria um ambiente linguístico favorável à construção coletiva de conhecimentos para a aprendizagem de uma segunda língua.

Ainda no encaminhamento da atividade sugerida a partir da imagem da *Food Standard Agency*, após a exploração dos elementos da paisagem semiótica visual, o docente encontrará caminhos para desenvolver a leitura dos elementos no plano verbal. Desse modo, iniciar o ensino por uma contextualização entre imagens, palavras, sinais e aplicações em situações comunicativas reais, poderá, com efeito, proporcionar a criação de “camadas” de sentido para leitura da língua que está sendo aprendida.

Relacionar as imagens (dos alimentos e suas porções na alimentação) com o cotidiano do aluno surdo fará com que o mesmo atribua maior significado ao que está sendo aprendido. Nomear os alimentos, sinalizando-os na língua do surdo e mostrar a sua representação escrita permitirá maior assimilação da palavra. Elaborar frases simples, ligadas à rotina, pode provocar a compreensão da organização frasal, dos termos constituintes da oração, de marcadores de intensidade, frequência, comparações, etc. Como exemplos, é possível partir da própria noção de “porção” evidenciada pela imagem, para estabelecer elementos comparativos: “Eu como mais carne vermelha do que peixe”, ou mesmo para intensificar a quantidade a ser ingerida em construções do tipo: “Precisa comer mais verduras/vegetais do que açúcares”.

Tal fato é muito semelhante às estratégias que ouvintes utilizam para aprender um novo idioma, especialmente no que se refere à construção de

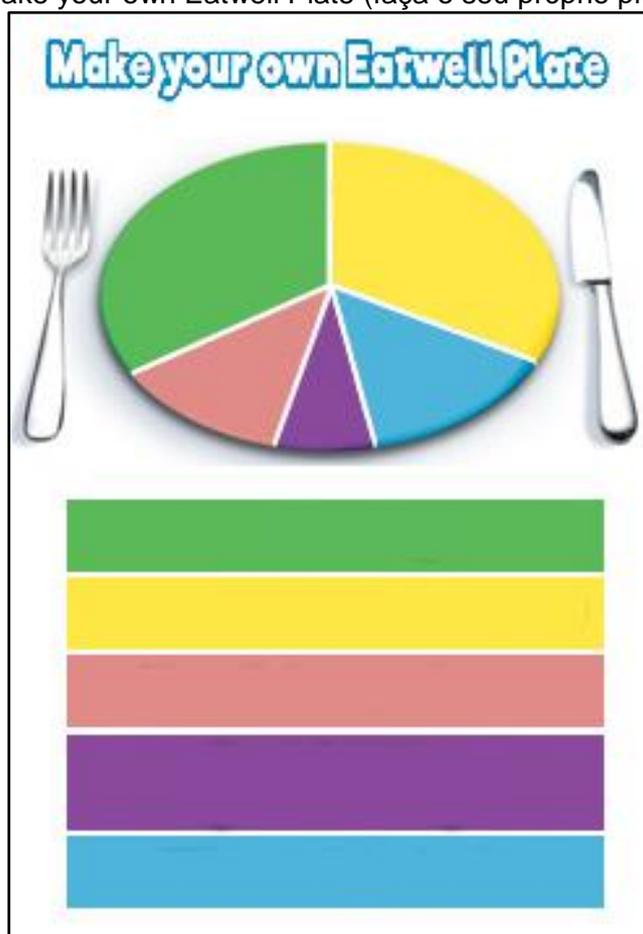
frases. Aprender os modais, a utilização de verbos de conteúdo significativo, o posicionamento do sujeito, marcas temporais, etc. são observação constatadas quando se toma a empreitada de aprender uma nova língua.

Inúmeras são as possibilidades de construções frasais que podem ser elencadas e sinalizadas, tendo como base os elementos do *design* visual da imagem. Contudo, assumir essa perspectiva multimodal e interacionista requer o domínio da língua de sinais, para que a aprendizagem aconteça em uma interlocução, na relação professor-aluno. É por meio dessa relação que os docentes poderão realizar a incursão dos alunos surdos em práticas letradas reais, que façam significado a partir da sua língua. Partindo dos exemplos do professor, o educando surdo poderá adquirir uma maior maleabilidade dos termos linguísticos que estão sendo mobilizados e, assim, realizar processamentos de leitura e escrita em língua portuguesa de maneira autônoma, visto que a atuação direta do adulto experiente, a interação, conforme salienta Vygotsky (2007), potencializa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de modo a permitir que a criança consiga realizar atividades antes vistas como incapazes de execução.

Longe de esgotar as possibilidades de exploração da imagem para o trabalho em sala de aula, enxergamos mais um desdobramento na condução da atividade de leitura na perspectiva de uma segunda língua. Ressaltamos que aqui fazemos uso de uma metalinguagem para explicar tal processo, visto que trazemos uma segunda língua para ilustrar os processamentos e recursos a que recorreremos na língua materna, comparando com a condição de aprendizagem da L2 pelo surdo. Sendo assim, usamos uma segunda língua para falar sobre uma segunda língua – a palavra servindo da palavra. A imagem a seguir (Figura 2) é basilar para a condução das nossas discussões.



Figura 2: Make your own Eatwell Plate (faça o seu próprio prato saudável)



Fonte: <https://www.ttsonline.net/Uploads/images/pages/eatwell.jpg> (adaptado)

Defendemos ao longo desta seção, a condução da atividade em uma perspectiva interacionista, pressupondo uma interlocução entre professores e alunos surdos, de modo que a língua de sinais ganhe espaço na sala de aula e possa ser propulsora para a construção de sentidos em língua portuguesa na modalidade escrita – segunda língua sendo aprendida. Nesse contexto, com o objetivo de elucidar a exploração do potencial semiótico e multimodal dos textos, apresentamos como possibilidade, olhares multimodais e interativos para a prática da escrita, após as assimilações destacadas nos encaminhamentos metodológicos anteriores.

Compreendemos que o contexto da aprendizagem do português em uma perspectiva de segunda língua, pelas lentes da multimodalidade, precisa pensar “a importância [...] de aprender a palavra, aprender a ler, aprender a imagem, aprender a ver, aprender que se trata de textos multimodais, aprender a compor” (Ribeiro, 2018, p. 68). Partindo desse pressuposto, a proposta de

atividade acima ilustra bem a exploração do “poder” semiótico e multimodal dos textos, mas agora, em um momento de composição própria e individual, onde se pode verificar as aprendizagens consolidadas e/ou que precisam de intervenção. A imagem sugere a criação do próprio prato saudável e, para tanto, reproduz a forma circular, semelhante ao prato, e os talheres, acrescentando faixas nas cores que compõem o objeto circular que simboliza o prato.

Visando explorar a composição visual, os alunos surdos podem ser conduzidos a criarem os seus próprios pratos listando em cada campo, demarcado pela cor, os alimentos que eles consomem. Essa tarefa permitirá a organização das informações a partir do que fora aprendido anteriormente, com base na categorização dos alimentos a partir de suas cores. O vocabulário estudado nas construções frasais será, agora, posto em prática. Nas faixas retangulares, pode-se sugerir a criação de frases contendo os alimentos escritos na forma circular. Aqui, há a oportunidade de relacionar elementos verbais e visuais, entendendo, de modo prático, a multimodalidade inerente aos textos, a relação entre as cores que organizam o estrato textual, o suporte em que ele se estrutura e a consciência das escolhas que estão sendo feitas para comunicar os sentidos, enunciar uma mensagem.

Considerando o aspecto visual-espacial das línguas de sinais, a condução da atividade torna-se um terreno fértil ao observar os aspectos multimodais do texto, tanto na sua disposição quanto organização. A visualidade assume aqui um papel preponderante e contribuirá sobremaneira no exercício da escrita, permitindo associações e comparações, tendo em vista que, para o surdo, “[...] a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam” (Quadros, 1997, p. 99).

Considerações Finais

Cada vez mais políticas linguísticas para as pessoas surdas têm ganhado espaço, legitimando as especificidades do indivíduo e reconhecendo os traços linguísticos que o caracteriza. A condição do surdo em ser bilíngue é



preconizada pela Lei de Libras (Lei 10.436/2002) e pelo decreto 5.626/2005 que estabelecem que a Libras não substitui a modalidade escrita do português. Assim, o aluno surdo, ao ser inserido no espaço escolar, depara-se com diferentes realidades que, dependendo da experiência, pode trazer bloqueio, estranhamento ou integração.

O ensino de português para surdos não pode se fazer alheado à língua de sinais, pois essa é a representação identitária desse sujeito e possibilitará que ele se aproprie dos conhecimentos de forma geral. As trocas dialógicas em língua de sinais são fundamentais para a construção do conhecimento, aliadas às estratégias visuais, constituindo-se a base para o aprendizado. Esse ensino pressupõe o abandono de práticas arraigadas no modelo de ensino “ouvintista”. É preciso que se caminhe no sentido de valorização da língua de sinais, faça da visualidade um recurso e, nesse sentido, a multimodalidade tem uma contribuição particularmente fecunda.

Somada à multimodalidade, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky firma o que temos frisado exaustivamente no transcorrer nessas linhas textuais: compreender a Libras como primeira língua, em situações dialógicas e profícuas que possibilitem o aluno refletir sobre sua língua materna para construir significados no processo de leitura e escrita. É por meio dessa interação na língua natural do surdo, nas trocas, que haverá o desenvolvimento.

Em outras palavras, o ensino de português como segunda língua ao partir do *desenvolvimento real* (o conhecimento que o aprendiz surdo já possui – a língua de sinais e a percepção visual-espacial) implica no *desenvolvimento potencial* (o conhecimento da língua portuguesa ainda não adquirido, que ainda depende do outro para ser realizado), criando as zonas de desenvolvimento proximais, onde a interação possibilitará a autonomia na aquisição de uma segunda língua.

Ensinar uma língua de modalidade diferente, com práticas inconsistentes para alguém que ainda não fez a internalização da sua língua materna (a Libras), torna-se mais que um desafio. A presença do intérprete em sala de aula é fundamental, porém, não abarca todo o processo de ensino e



aprendizagem do português pela criança surda, visto que as aulas possuem uma metodologia direcionada aos alunos ouvintes e a língua portuguesa é a principal e colocada em primeiro plano. Para os ouvintes, a língua é natural, porém, para os surdos é como uma “língua estrangeira”, que para ser adquirida demanda domínio da sua língua materna para recorrência de elementos linguísticos como base para construção de conhecimentos em outra.

O ensino de português para surdos é um desafio para a educação contemporânea. Pensar esse ensino demanda trazer os olhares surdos para a questão – essa é uma verdade a qual se curva de modo automático. Somente os surdos compreendem como é transitar entre estes espaços fronteiriços que ora podem ser compreendidos como zonas de conflito, ora podem ser compreendidos como espaço de negociações. Os conflitos se dão na luta pela existência da língua de sinais em posição de igualdade à língua portuguesa, como mecanismo de acesso ao conhecimento universal e, principalmente, como possibilidade para aprender uma segunda língua (o português). Evocam dessa concepção, as negociações; essas compreendidas como a possibilidade de as duas línguas coexistirem no espaço escolar.

Este artigo veio refletir sobre o ensino de português como segunda língua para surdos. Descortinamos algumas considerações e reflexões sobre a prática, ilustrando uma proposta de atividade que insere o aprendizado em uma visão de segunda língua e lança mão da visualidade (característica essencial das línguas de sinais) como meio propenso à construção de sentidos em uma língua que se dá por uma via oral-auditiva.

Do mesmo modo que um ouvinte entra em contato com um idioma distinto da sua língua materna e recorre a elementos da sua língua para aprendizagem de uma segunda, o educando surdo utiliza o mesmo procedimento, tomando como base a língua de sinais. Metodologias e estratégias didáticas apropriadas à realidade do surdo propiciarão que esse indivíduo compreenda os significados linguísticos da L2, pautando-se na sua língua natural (L1). Dessa forma, o indivíduo surdo constituir-se-á como sujeito bilíngue, capaz de perceber os movimentos e contornos dessas duas línguas, estabelecer as aproximações entre os conceitos linguísticos que permeiam sua



língua materna e sua segunda língua, e, por outro lado, confrontá-los, a fim de construir os devidos significados no português.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

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

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PENA, R. A. S. S. P. Bourdieu, Sociologia e Teoria da Reprodução – as contribuições à discussão curricular. *In*: **VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão – SE/Brasil. 20/22 set. 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SILVA, S. *et al.* A (des)construção da leitura: uma análise multimodal do livro *Destrúa este diário*. In: GUALBERTO, C. L. (Org.). **Muito além das palavras:** leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia.** Havana: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **Princípios de educação social para a criança surda.** Trad. A. Delari Jr. e E. P. de Paula Jr. 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/157573718/Principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda>. Acesso em: 04 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

Sobre os autores

Karlamara Mirândola da Paixão Lima

karlamarapaixao@gmail.com

Mestranda em Ensino na Educação Básica (PPGEEB - CEUNES/UFES). Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997) e Pós-graduação em Literatura Brasileira pela Universidade Salgado de Oliveira (1998). Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de São Mateus/ES desde o ano de 1994, com experiência em setor pedagógico e na coordenação de área da disciplina de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação (SME) nos anos de 2009 a 2013 e de 2021 a 2023.

Jurandir Cardoso dos Santos Junior

jurandircardoso.tils@gmail.com

Mestrando em Ensino na Educação Básica (PPGEEB - CEUNES/UFES). Licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atualmente é professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa na rede estadual de educação do Espírito Santo (SEDU/ES), com atuação nas séries finais do ensino fundamental.



2Q: proposta didática de leitura visual com o gênero infográfico

2Q: didactic proposal of visual read with infographic gender

Otávio Felipe Carneiro

Resumo: Recentes pesquisas apontam que as atividades de leitura de imagens, disponíveis nos livros didáticos, tratam os artefatos visuais como elementos de embelezamento do texto. Por essa razão, os exercícios de leitura focalizam apenas o processo de decodificação visual, desconsiderando o fenômeno da significação e dos efeitos de sentido. Em busca de auxiliar os professores e criadores de materiais didáticos com o desenvolvimento de atividades de leitura de imagens, no âmbito dos letramentos visuais, temos o protótipo 2Q, desenvolvido por Carneiro (2022). Neste artigo, temos o objetivo de validar esse protótipo por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. Dessa forma, buscamos responder a seguinte problematização: *as atividades de leitura visual desenvolvidas com o uso do protótipo 2Q permitem criar propostas didáticas de letramento visual?* Para isso, apoiamos-nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, da Semiótica Social e dos Letramentos Visuais. Ademais, apresentamos uma explicação sobre o protótipo 2Q e do infográfico usado na proposta didática.

Palavras-chave: Letramento Visual. Leitura de imagens. Leitura Visual. Protótipo 2Q. Infográfico.

Abstract: Recent research indicates that the image reading activities available in textbooks treat visual artifacts as elements that embellish the text. For this reason, the reading exercises focus only on the process of visual decoding, disregarding the phenomenon of signification and the effects of meaning. Carneiro (2022) developed the 2Q prototype to help teachers and creators of teaching materials develop image reading activities in the context of visual literacy. In this article, we aim to validate this prototype through a visual reading proposal using the infographic genre. In this context, we aim to answer the following question: *Do the visual reading activities developed using the 2Q prototype make it possible to create didactic proposals for visual literacy?* To this end, we draw on theoretical assumptions from the Bakhtin Circle, Social Semiotics and Visual Literacy. In addition, we present an explanation of the 2Q prototype and the infographic used in the didactic proposal.

Keywords: Visual literacy. Reading images. Visual reading. 2Q prototype. Infographic.

Considerações iniciais

Os materiais didáticos têm uma grande influência no ambiente escolar, pois além de abrangerem atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula, também agregam conteúdos atualizados, os quais incluem informações científicas da área disciplinar e assuntos vinculados ao contexto histórico-social. Os materiais didáticos de Língua Portuguesa presentes nas escolas



públicas brasileiras, aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático - PNLD, costumam ser compostos por uma multiplicidade de gêneros discursivos e exercícios interpretativos, além de atividades de análise linguística e de produções de textos.

Porém, é necessário considerar que nenhum livro didático é completo, isto é, todos carregam incompletudes que repercutem nas atividades a serem aplicadas pelos professores e feitas pelos estudantes. Os materiais didáticos da atualidade, por exemplo, embora sigam instruções da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e do PNLD, apresentam ausências de atividades interpretativas de leitura visual, conforme apontam os resultados das teses e dissertações desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2022, pelos autores De Lucci (2017), Mecca (2019), De Paula (2019), Santos (2019) e Carneiro (2022). De acordo com esses pesquisadores, os livros didáticos são compostos de atividades de leitura de imagens, porém sem foco na interpretação crítica. Segundo esses estudiosos, os exercícios de leitura se fixam no processo de decodificação, por consequência, consideram os recursos visuais como meros artefatos decorativos.

Assim, evidencia-se que muitas das atividades presentes nos materiais didáticos são estruturadas com questionamentos superficiais, os quais impedem que o educando reflita acerca dos fenômenos visuais dispostos no texto. Tais exercícios costumam ser organizados com perguntas deste modelo: a) O que você vê nessa imagem?; b) Qual a temática abordada pela imagem?; c) Como são constituídos os personagens da imagem?. Esses questionamentos, apesar de serem importantes no processo de leitura visual, não possibilitam que o aluno adentre às profundezas da imagem e compreenda os aspectos históricos, sociais e ideológicos que a compõe.

A fim de colaborar com o desenvolvimento de atividades de leitura visual, tem-se o protótipo 2Q. Esse material foi criado por Carneiro (2022) com o objetivo de auxiliar o professor, ou criador de material didático, a desenvolver atividades de leitura visual. Tal material foi estruturado por fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, da Semiótica Social e do Letramento Visual.



Além disso, trata-se de um produto inacabado composto de direcionamentos para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica.

Diante disso, este artigo tem o objetivo de validar o protótipo 2Q por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. Desse modo, tem-se a finalidade de responder a seguinte problematização: as atividades de leitura visual desenvolvidas com o uso do protótipo 2Q permitem criar propostas didáticas de letramento visual?

Para isso, primeiramente, descrevemos os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, os quais colaboram na compreensão da linguagem enquanto fenômeno social, instrumentalizada por meio de gêneros do discurso. Em seguida, buscamos discutir acerca dos conceitos teóricos da Semiótica Social, que definem a linguagem enquanto fenômeno multimodal. Por conseguinte, destacamos a importância do letramento visual na sala de aula, bem como se deu a estruturação do protótipo 2Q (Carneiro, 2022). Na sequência apresentamos a criação de uma proposta didática de leitura visual por meio do protótipo 2Q. Finalizamos com as considerações finais.

Círculo de Bakhtin: breves reflexões

O Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo russo do século XX composto por intelectuais de diversas áreas, dentre eles se destacam Mikhail Mikhalovich Bakhtin e Valentin Volochinóv. As publicações feitas por esses estudiosos trouxeram às pesquisas científicas um modo singular de compreender a linguagem.

Bakhtin (2011) reconhece a linguagem como um fenômeno social que, por consequência, constitui-se de elementos culturais, ideológicos e valorativos. Segundo o filósofo da linguagem, a língua se efetua por meio de enunciados concretos e únicos, considerados como unidade de comunicação. O enunciado não carrega traços de neutralidade, pois cada ato enunciativo se estabelece junto a posicionamentos autorais e sociais.

O caráter fundamental da linguagem, de acordo com Bakhtin (2011), é o diálogo. Portanto, todo ato enunciativo é decorrente de um diálogo entre os enunciadores e enunciatários constituídos de interesses, posicionamentos



ativos e influências do contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse processo dialógico também é estabelecido limites ao enunciado, isso ocorre por meio da *alternância* dos enunciadores no processo discursivo e pela *conclusibilidade*, que se refere ao término do ato enunciativo. Além disso, todo enunciador carrega consigo e deposita em seu enunciado uma *atitude responsiva ativa*, que abarca seus posicionamentos e se refere a uma resposta que procede outra, nomeada por Bakhtin (2011) de *compreensão ativamente responsiva*, a qual pode ocorrer de forma ativa, passiva ou silenciosa.

A *compreensão ativamente responsiva ativa* é decorrente de quando o enunciatário compreende o significado linguístico do assunto abordado no enunciado, em seguida, têm-se ações, isto é, ele pode concordar, discordar, fazer complementações, até mesmo usá-los em outros enunciados. Por essa razão, o ouvinte também se torna um falante. Já a *compreensão ativamente responsiva passiva* se refere quando o ouvinte não apresenta reações verbalizadas, por exemplo, reações abstratas, no caso, um sentimento. Por fim, a *compreensão ativamente responsiva silenciosa* se trata de momentos em que o ouvinte não responde ao enunciado, isso também pode acontecer de modo retardo, isto é, a compreensão acontece depois de um período.

Bakhtin (2011) concebe que a língua se organiza por meio de gêneros discursivos. O filósofo russo aponta que “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso isto é todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (Bakhtin, 2011, p. 282). Tais elementos tratam-se de instrumentos que possibilitam a comunicação humana, conseqüentemente, representam as práticas de uso da linguagem. Em razão disso, existe uma rica quantidade e variedade de gêneros discursivos, sendo seus surgimentos e desaparecimentos decorrentes das necessidades de uma comunidade social vinculada a um determinado contexto histórico-ideológico.

Os gêneros do discurso se configuram em três características socialmente estabelecidas, trata-se do *conteúdo temático*, da *construção composicional* e do *estilo*. O primeiro elemento não está diretamente ligado ao assunto específico do enunciado, mas a um domínio de sentido que ocupa o



discurso (Bakhtin, 2011). A construção composicional, por sua vez, refere-se à organização do texto; segundo Costa-Hübes (2017, p. 283) não se trata de forma rígidas estruturais do gênero discursivo, porque todo “[...] gênero se releva dentro de uma dimensão fluída e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto”. Já o estilo abarca às marcas discursivas do enunciador e os elementos que abrangem a condição de produção; ademais, envolve a individualidade do autor, juntamente com suas visões de mundo e singularidades.

Os gêneros do discurso são estabelecidos a partir de um campo discursivo, o qual influencia na sua constituição. De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros discursivos se dividem em primários e secundários. Os gêneros primários possuem uma configuração simples, usados, comumente, em discursos imediatos; já os secundários abarcam características complexas, de campos discursivos mais elaborados.

Ao longo desta seção, podemos compreender que a linguagem é um fenômeno sócio-histórico-ideológico e tem o diálogo como o seu caráter fundamental. A língua se efetua por meio de enunciados, os quais são constituídos de indivíduos socialmente organizados e posicionados discursivamente; vale destacar que Bakhtin (2011) caracteriza o enunciado a partir de três elementos, trata-se da *alternância*, *conclusibilidade* e *escolha do gênero discursivo*, explicados em parágrafos anteriores. Os gêneros do discurso instrumentalizam os enunciados, configurando-se de acordo com os traços do contexto social em que estão inseridos. Tais conceitos contribuem na compreensão da linguagem, no processo dialógico que acontece no decorrer da leitura visual e na composição dos parâmetros direcionadores presentes no protótipo 2Q.

Na próxima seção, explicaremos sobre a corrente teórica denominada de Semiótica Social.

Semiótica Social: o texto multimodal

A Semiótica Social é uma ramificação da Linguística desenvolvida nos anos 1980 pelos pesquisadores Gunther Kress, Robert Hodge e Theo Van



Leeuwen. Tais teóricos receberam influências da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Michael Halliday na década de 1960, em razão disso, ponderam a linguagem como um artefato social que se caracteriza de acordo aos fenômenos culturais, ideológicos e interesses autorais. Além disso, segundo os sociossemióticistas mencionados, a linguagem é um produto estruturado por múltiplas semioses, tornando-a multimodal.

Para ser compreendido o fenômeno da multimodalidade, deve-se de antemão reconhecer que a linguagem, conforme Kress e Van Leeuwen (2006), constitui-se a partir de recursos semióticos, que se trata de elementos materiais e/ou imateriais usados para o processo de construção de significado que estão disponíveis em diferentes modalidades de linguagem, denominadas: modos semióticos. Esses elementos são sociais, dessa forma, não apresentam estruturas fixas e padronizadas, pois acompanham o desenvolvimento tecnológico presente no espaço social. Por conta disso, os modos semióticos recebem influências da comunidade social onde estão vinculados.

Como mencionado anteriormente, a linguagem não se concretiza a partir de um único modo semiótico, porque a sua constituição é oriunda do diálogo de múltiplas semioses, por conseguinte esse processo dialógico de semioses a caracteriza como um artefato multimodal. O texto escrito, por exemplo, não se estabelece somente por a semiose “escrita”, mas também pela semiose “visual”, já que se estrutura através de tipologias alfabéticas, as quais podem ser configuradas de diversas maneiras. Assim, não existe texto monomodal, pois a multimodalidade está presente em todos os textos (Kress; Van Leeuwen, 2006), independente do gênero discursivo ou do suporte em que for publicado.

Ribeiro (2021) destaca que um texto deve ser lido e analisado em sua integralidade semiótica. Dessa forma, tomando como base os conceitos teóricos desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (2006), a pesquisadora defende a necessidade de se compreender criticamente alguns elementos de um texto, tais como: o *layout*, o *design*, a produção, a distribuição, as legibilidades do suporte e as camadas modais. Esses artefatos foram mencionados e discutidos na obra *Reading Images: The Grammar of Visual*

Design, elaborada por Kress e Van Leeuwen (2006) na década de 1990 e focalizam artefatos de uma gramática visual.

O *layout*, para Ribeiro (2021), refere-se ao “espaço” em que ocorre a orquestração, harmonização e organização semiótica. Esse “espaço”, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), se caracteriza por três outros componentes: a) *framing ou enquadramento*: refere-se à organização dos elementos no *layout*; b) *saliência*: trata-se de elementos visuais presentes no *layout* com diferentes graus de atrativos que podem chamar a atenção do leitor; c) *valor da informação*: relaciona-se a cada juízo de valor, questões ideológicas e interesses autorais de cada recurso semiótico disponível num dado local do *layout*.

O *design*, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), refere-se aos recursos semióticos disponíveis no texto, os quais são carregados de interesses do enunciador. Esses elementos se estabelecem a partir de padrões e convenções de uma sociedade, por essa razão, apresentam tendências sociais e marcas de posicionamentos autorais. Adjunto a tal conteúdo há o conceito de *produção*, o qual, por sua vez, relaciona-se aos meios e procedimentos de execução para o estabelecimento do *design*, isso pode se determinar através de máquinas, trabalho físico ou digital. O método e os equipamentos de *produção* interferem na concretização do enunciado, por conta disso, o artefato *design* também pode intervir no processo de interação entre o texto e o leitor, uma vez que o texto pode ser constituído de outras semioses, por exemplo, a tátil, caso contenha relevo.

A *distribuição* concerne a um elemento não semiótico, porque se refere às tecnologias usadas para preservação e transmissão das informações semióticas, pode também estar relacionado às essências de organizações, instituições e indivíduos. De acordo com Ribeiro (2021, p. 47), as *leis/legibilidades do suporte* costumam abranger as recomendações do suporte, por meio de uma espécie de “[...] ‘arquitetura ’ou ‘engenharia ’do texto na página”.

Por fim, o conceito de *camadas modais está ligado à organização harmônica dos recursos visuais no layout* que, conforme Ribeiro (2021), são



interpoladas em diferentes níveis, seja em gênero discursivo ou planos imagéticos. Tais níveis, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), estabelecem-se de forma hierárquica, tomando como base os interesses autorais e as marcas ideológicas e sociais.

Ao longo desta seção, podemos reconhecer que a linguagem é um artefato multimodal, porque sua constituição é estabelecida a partir de múltiplas semioses. Os conceitos propostos por Kress e Van Leeuwen (2006), também discutidos por Ribeiro (2021), ajudam-nos a compreender que um texto escrito ultrapassa a semiose “escrita”, de forma que a “semiose visual” também colabora no processo de estruturação, significado e efeitos de sentidos. Partindo de tais pressupostos, neste artigo, estabelece-se um recorte para a semiose visual, por essa razão, na próxima seção será discutido acerca dos Letramentos Visuais.

Letramento visual: necessidade escolar

Nos últimos anos, a humanidade vem sendo afetada por um bombardeio de imagens, as quais podem despertar variadas formas de compreensão e de sentimentos no leitor. No entanto, os recursos visuais já estavam presentes na sociedade antes mesmo da escrita, um exemplo disso são as pinturas rupestres. Contudo, deve-se considerar os fatores do contexto sócio-histórico, pois os enunciados desenvolvidos na pré-história apresentavam limitações em sua composição, quando comparados com os discursos visuais da atualidade, por conta dos recursos utilizados para a sua criação.

Nesse viés, cada sociedade desenvolve enunciados visuais conforme os desejos, tecnologias e limitações do contexto social. As ilustrações explicativas feitas por Leonardo Da Vinci na Idade Média; as capas de revistas dos anos 1920; as vinhetas de TV desenvolvidas na década de 1960; os jogos de videogames criados na década de 1980 são exemplos de enunciados visuais que carregam particularidades dos contextos histórico-sociais, principalmente, no que se refere às tecnologias usadas para a sua elaboração.

O contexto social, também ideológico, repercute em marcas no *design* que influenciam na organização de uma imagem, assim como, estruturas



padronizadas podem estar ligadas às diversas convenções sociais. Esses elementos costumam influenciar o uso de fontes, cores e outros aspectos arquitetônicos de um texto visual, o que pode ser exemplificado com as imagens de caráter minimalista, comumente usadas na atualidade. Stokes (2002) distingue a existência de duas categorias de imagens. Segundo a autora mencionada, há textos visuais reconhecidos apenas num determinado espaço geográfico, enquanto outros podem ser identificados mundialmente; isso acontece por inúmeros aspectos vinculados às características culturais e políticas de uma sociedade e do contexto histórico-social.

As tecnologias digitais, por sua vez, proporcionaram às sociedades mudanças no comportamento humano, conseqüentemente, a interação com materiais diversificados. Os inúmeros textos visuais circulados nesses espaços costumam ser intuitivos, coloridos e com variados formatos. Além disso, grande parte das empresas usam os artefatos digitais para divulgarem seus produtos, assim como influenciar pessoas. Entretanto, devemos reconhecer que as tecnologias empregadas nas impressoras de papéis, desenvolvidas a partir do século XXI, também proporcionam aos sujeitos interação com materiais com alta qualidade no que se refere aos recursos digitais.

A escola, enquanto instituição agenciadora de letramentos, carrega em sua estrutura a responsabilidade social para a promoção de práticas interativas com esses tipos de materiais, isto é, que agregam em sua composição recursos visuais diversificados, seja eles digitais ou impressos. A própria BNCC (Brasil, 2017), atual documento normativo de ensino, reconhece tal necessidade, de forma que, pondera a linguagem como um artefato multimodal.

Contudo, deve-se considerar que a escola carrega em seu arcabouço curricular a tradição escrita, a qual concebe as práticas de leitura, produção e análise linguística de modalidade escrita como focos principais. Embora seja importante haver esse foco, uma vez que existem diversas práticas sociais que requerem essas habilidades, deve-se compreender que outras modalidades de linguagem também são necessárias, por isso trabalhadas no ambiente escolar.

Sendo assim, consideramos que o estudante deve interagir com múltiplas linguísticas, dentre elas, defende-se neste artigo, a semiose visual.

No entanto, é fundamental haver a compreensão de que a linguagem visual, quando inserida na sala de aula, não tem de ser abordada de maneira rígida, a fim de que se estabeleça padrões inalcançáveis ou que se reconheça apenas a sua estruturação. À vista disso, torna-se necessário conceber às interações com enunciados visuais por meio dos letramentos visuais.

As práticas enfocadas no letramento visual são estruturadas de acordo com os pressupostos dos letramentos, propostas por Street (2006). Desse modo, reconhecemos os sujeitos como indivíduos constituídos por posicionamentos ativos e vinculados a um contexto social, histórico e ideológico. Assim, qualquer recurso visual, presente num enunciado, não pode ser concebido como um artefato neutro, porque todo produto feito por humanos detém de posicionamentos ativos, subjetivos e ideológicos, vinculados a um determinado contexto social.

Ademais, pelo fato de serem instrumentalizados por meio de gêneros do discurso, os textos imagéticos são organizados de acordo com um dado campo discursivo, nesse sentido, em sua constituição, carregam elementos específicos de tal esfera. Tais elementos visuais são ordenados conforme o público do texto em questão, visto que agregam juízos de valor que refletem e refratam diversificados sentidos.

Assim como abordado pelas práticas dos Letramentos, os fundamentos teóricos do letramento visual ponderam que os estudantes são capazes de (re)construir o aprendizado a todo momento. Dessa forma, as atividades de leitura e de produção de textos, vinculadas a tais pressupostos, são ordenadas por meio de concepções reflexivas e dialógicas que objetivam a formação de um sujeito crítico e ético. Por essa razão, as atividades de leitura devem ultrapassar as práticas de decodificação visual, a fim de que o estudante consiga não apenas compreender, mas se posicionar diante das “sombras” das imagens, ou seja, de todos os elementos autorais, sintáticos, semânticos e sociais que constituem um texto visual.



Kress e Van Leeuwen (2006) ponderam que as imagens contêm estruturas sintáticas semelhantes aos presentes na linguagem escrita, no entanto, as nomenclaturas sintáticas usadas para denominar cada elemento são diferentes, isto é, tem-se o design; o layout; as legibilidades do suporte; as camadas modais etc. Tais nomenclaturas podem ser usadas nas atividades de letramento visual, desde que não se fixem em exercícios mecânicos que objetivam somente a memorização de conteúdo. Entende-se que as práticas de letramento visual buscam que o estudante desenvolva habilidades críticas para a leitura, produção e manipulação crítica de imagens (Carvalho; Aragão, 2015; Pinheiro, 2016).

No caso das atividades de produção de textos imagéticos, a concepção de letramento visual reconhece que um sujeito precisa ser capaz de construir um texto visual conforme as possibilidades de seu contexto social. Além disso, necessita ter a capacidade crítica de analisar as convenções socioideológicas para conseguir, então, realizar aplicações visuais necessárias em seu enunciado, seja ele digital ou impresso. Contudo, não é necessário que o indivíduo domine esses elementos de maneira especializada (Stokes, 2002), mas é importante que conheça a existência de tais técnicas.

Em 1996, com a publicação da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, os autores Kress e Van Leeuwen (2006) destacaram que o manuseamento de imagens seria uma questão de sobrevivência no futuro. Passados quase 30 anos, podemos compreender que os textos visuais tiveram um grande espaço na sociedade, por consequência necessitamos, urgentemente, de práticas de letramento visual. A escola, agenciadora de letramento por excelência, tem essa missão, a qual auxiliará na formação humana das futuras gerações.

Protótipo 2Q: material de apoio

O protótipo 2Q foi desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual”, elaborada por Carneiro (2022) no Programa de Pós-graduação em Estudos da



Linguagem – PPGEL, da Universidade Estadual de Londrina – UEL¹. O material em questão teve o objetivo de “auxiliar o docente na elaboração de atividades que nortearão o processo de leitura visual a ser aplicado na sala de aula” (Carneiro, 2022, p. 88).

O instrumento mencionado se fundamenta nos pressupostos teóricos dos letramentos visuais, assim como nas concepções sintáticas e semânticas de leitura de imagens propostas por Kress e Van Leeuwen (2006). Além disso, o protótipo 2Q recebe influências das teorias dialógicas de linguagem (Bakhtin, 2011), das práticas de leitura escrita (Lima, 2006) e da análise linguística (Geraldi, 2013). O objeto em questão foi desenvolvido para professores e criadores de materiais didáticos, desse modo, é composto por direcionamentos interrogativos e breves explicações sobre tais parâmetros. Consideramos que é fundamental que esse material seja usado após uma profunda análise discursiva em torno do texto visual selecionado para a criação da proposta didática, que pode ser elaborada com auxílio de outro protótipo, denominado de 3Q3C, também desenvolvido por Carneiro (2022).

O protótipo 2Q se estrutura em duas etapas, nomeadas de “dimensão contextual” e “dimensão operacional”. Essa segmentação foi realizada conforme os estudos de Pinto (2016) acerca das atividades de leitura visual. Segundo a pesquisadora, as práticas de leitura imagética devem ser iniciadas, primeiramente, por exercícios que visam a compressão do enunciado e sua relação com as marcas sócio-histórico-ideológicas. Pinto (2016) pondera ser fundamental a criação e aplicação de questões que envolvam as condições de produção do enunciado, o gênero discursivo e informações autorais do texto visual. Carneiro (2022) salienta que os exercícios a serem desenvolvidos na dimensão contextual correspondem às atividades linguísticas e epilinguísticas elencadas por Geraldi (2013) na obra *Portos de Passagem*.

A dimensão operacional, por sua vez, abarca direcionamentos para a elaboração de atividades interpretativas de enfoque metalinguístico, os quais estão vinculados aos pressupostos teóricos da Gramática do *Design Visual* (Kress; Van Leeuwen, 2006), conforme mencionado anteriormente. As

¹ Plataforma digital do PPGEL/Uel: <https://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/apresentacao.php>

atividades metalinguísticas a serem desenvolvidas nessa etapa, segundo Pinto (2016), não devem ter um caráter normativo que se concentra somente na memorização de nomenclaturas. Para a pesquisadora, é fundamental que os exercícios tenham um caráter analítico e reflexivo. Em consonância, Carneiro (2022) enfatiza que, nesse momento, deve-se elaborar atividades metalinguísticas vinculadas às práticas de análise linguística proposta por Geraldi (2013), que sustenta esses exercícios como uma “uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos *presentes no texto*” (Geraldi, 2013, p. 191).

O protótipo 2Q também foi desenvolvido a partir da *Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos*, criada por Gomes (2017). Em tal material, Gomes (2017) apresenta 26 competências, denominadas de Capacidade de Leitura: Descritor – CLD, que objetivam desenvolver aspectos cognitivos e interativos, posicionamentos ativos e críticos em torno de textos multimodais. O autor em questão se fundamenta teoricamente nos pressupostos dos letramentos, assim como nas diretrizes expostas pela BNCC (Brasil, 2017).

Os direcionamentos para a elaboração de propostas didáticas, presentes nas dimensões contextuais e operacionais do protótipo 2Q, também se fundamentam em Pinheiro (2016). De acordo com a pesquisadora, as práticas de leitura imagética devem ser elaboradas e aplicadas no contexto escolar de maneira aprofundada, de forma que o leitor desenvolva posicionamentos ativos a partir de uma leitura que adentre às entrelinhas da imagem. Para isso, Pinheiro (2016) enfatiza que o leitor de textos visuais deve compreender: a) quem construiu a imagem; b) a quem interessa a imagem; c) qual o local de publicação da imagem; d) a quem a imagem é endereçada; e) o que está sendo mostrado no texto visual; f) quais artefatos são omitidos na imagem; g) de que forma os elementos visuais podem ser mostrados; g) qual a importância de se ler os artefatos visuais presentes no texto.

Conforme mencionado anteriormente, o protótipo 2Q tem a finalidade de auxiliar o professor e/ou criador de materiais didáticos na criação de propostas



didáticas de leitura de imagens. Contudo, trata-se de um instrumento incompleto, que deve ser adaptado ao contexto escolar. Logo, os professores e/ou criadores de materiais didáticos podem realizar ajustes e adequações para o material ter um melhor resultado. Além disso, é fundamental ser utilizado após uma análise profunda do texto imagético, que pode ser feita pelo protótipo 3Q3C (Carneiro, 2022; Carneiro; Lima, 2023).

Protótipo 2Q: proposta didática com infográfico

Nesta seção, busca-se apresentar uma proposta didática, desenvolvida por meio do protótipo 2Q, de um texto visual pertencente ao gênero discursivo “infográfico”, intitulado “Como é o interior de um formigueiro?”, publicado em 2017 pela editora Abril, na edição especial da revista *Mundo Estranho*, nomeada de *Coleção Mundo Estranho: por dentro das coisas – os segredos dos animais*. Vale destacar que tal proposta didática se trata de um recorte de conteúdo de Carneiro (2022).

O magazine em questão esteve no mercado editorial brasileiro por 17 anos, sendo o encerramento de suas atividades no ano de 2018; vale destacar que sua aquisição podia ser feita tanto nas bancas de jornais, quanto pelos planos de assinaturas. A revista *Mundo Estranho* tinha um amplo público-alvo e a linguagem empregada nos textos era dinâmica, descontraída e cotidiana. A grande maioria dos enunciados presentes no magazine pertenciam ao gênero discursivo infográfico, os quais costumavam ser elaborados por uma equipe de jornalistas, ilustradores e designers gráficos. Tais infográficos se fixavam no campo discursivo da “divulgação científica” (Grillo, 2013), por consequência as temáticas abrangiam descobertas feitas por pesquisadores das diversas áreas de conhecimento científico. Os infográficos, segundo Teixeira (2010), têm o objetivo de sintetizar informações por meio de semioses visuais e escritas. Esses textos costumam ser atrativos, já que podem ser coloridos, de múltiplas formas e sem linearidade nas informações. Tais aspectos favorecem ao sujeito uma leitura ágil, dinâmica e de fácil compreensão.

O infográfico selecionado para a elaboração da proposta didática tem o objetivo de explicar o interior de um formigueiro. Segundo Teixeira (2010),



trata-se de um mega infográfico, porque a sua produção foi realizada em duas laudas da revista. O infográfico mencionado é composto por ilustrações que se assemelham às formigas e à realidade humana brasileira, por conta disso foram usadas, na grande maioria do texto visual, as cores marrom e verde, já que agregam significados e valores socio-histórico-ideológicos que envolvem ecologia, terra e natureza. Além disso, pode-se observar o uso da figura de linguagem nomeada de *personificação*, porque grande parte dos elementos visuais apresentavam expressões de emoção e comportamentos semelhantes aos dos humanos.

A imagem a seguir se refere ao infográfico selecionado.

Figura 1: Infográfico intitulado “Como é o interior de um formigueiro?”



Fonte: Veroneze et. al. (2017).

Como se pode observar, o infográfico se constitui das informações mencionadas anteriormente: a) estrutura-se em duas laudas; b) apresenta ilustrações que se assemelham às realidades humanas; c) compõe-se, em sua maioria, por ilustrações em cores marrons e verdes, em diversas tonalidades.

No quadro a seguir, temos a proposta didática em questão, a qual está organizada conforme a estruturação do protótipo 2Q. Portanto, na coluna esquerda há os direcionamentos interrogativos; ao meio contém explicações acerca dos parâmetros em forma de perguntas; por fim, na última coluna, está o modelo da proposta didática desenvolvida com o infográfico da revista *Mundo Estranho*.

Quadro 1: Proposta didática do infográfico desenvolvida no protótipo 2Q

2Q		
<ul style="list-style-type: none"> - Este protótipo foi desenvolvido para amparar o professor de Língua Portuguesa nas atividades que envolvem a leitura de textos visuais. - Lembre-se! Para utilizar esse protótipo, é necessário ter realizado a análise do texto visual proposta para a aula no protótipo 3Q3C. - Para que este protótipo tenha funcionamento na sala de aula, é necessário que o professor realize adaptações conforme o contexto escolar. - Este protótipo é composto pela dimensão contextual, em que o docente realiza questões linguísticas e epilinguísticas sobre o conteúdo do texto visual, de forma oral. Também se constitui pela dimensão operacional, em que o professor desenvolve e aplica atividades metalinguísticas. 		
DIMENSÃO CONTEXTUAL <i>(Questões que antecedem a leitura do texto visual)</i>		
DIRECIONAMENTOS INTERROGATIVOS	EXPLICAÇÕES	PROPOSTA DIDÁTICA
1. De que forma o conteúdo temático do texto visual pode se relacionar com a prática social do estudante?	Orientamos o professor a elaborar questões que busquem relacionar o conteúdo temático do texto visual à realidade social do educando para que ele se familiarize com a leitura do texto a ser iniciada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quem já pisou num formigueiro? 2. Vocês sabem como é o interior de um formigueiro? 3. Vocês sabem de que maneira as formigas constroem esses formigueiros?

<p>2. Quais os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático do texto visual?</p>	<p>Sugerimos que o professor crie questões que problematizem o tema do texto tendo como base o contexto social do aluno.</p>	<p>4. De que forma as formigas interagem no ambiente que habitam?</p>
<p>3. Qual a condição de produção do texto visual? (posição social do(s) autor(es); contexto). 4. Qual o gênero discursivo do texto visual e quais as suas características composicionais? 5. Que temáticas este gênero discursivo costuma abordar? 6. Quem costumam ser os autores de textos pertencentes a este gênero discursivo? 7. Para quem esse texto foi escrito?</p>	<p>Orientamos o professor a criar questões que ajudem o aluno a compreender a finalidade social do gênero discursivo e de que maneira as configurações do gênero discursivo podem ser influenciadas pelos posicionamentos do enunciador.</p>	<p>5. O texto cuja leitura vocês farão pertence ao gênero infográfico, vocês já ouviram falar? Sabem as características desse gênero? 6. O modo como esse texto se organiza é semelhante a outros que você conhece, nos quais se apresentam informações científicas? O que há de específico no modo de organização deste texto a que chamamos infográfico? 7. Onde o texto foi publicado? 8. Para vocês, qual a finalidade deste texto?</p>

DIMENSÃO OPERACIONAL
(Questões que precedem a leitura do texto visual)

<p>1. O que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos estão organizados no <i>layout</i> do texto? 3. Qual a hierarquia dos elementos visuais na imagem? 4. De que forma o <i>layout</i>, o <i>design</i> e a posição/hierarquia dos elementos visuais no texto colaboram na produção de sentidos?</p>	<p>As perguntas destas etapas devem guiar o aluno leitor à interpretação do conteúdo imagético, de modo que o estudante consiga relacionar o <i>layout</i>, o <i>design</i>, a organização dos elementos visuais no texto e com os valores ideológicos arraigados na sociedade e os efeitos de sentido.</p>	<p>1. Agora no seu caderno, descreva o que você vê na imagem? 2. De que forma os elementos descritos na resposta anterior estão organizados no texto visual? 3. Considerando a posição que ocupam na imagem, há elementos que são principais e outros secundários? Quais? Explique. 4. Os elementos visuais empregados numa imagem podem expor características da época em que foi criada. Nesse caso, o texto visual analisado, embora tenha sido publicado recentemente, apresenta características visuais da atualidade ou do passado? Por quê? 5. Há elementos visuais que expõem aspectos de nossa cultura, quais? De que forma eles ajudam no sentido do</p>
<p>5. O <i>design</i> empregado no texto visual se relaciona a determinados valores sociais e ideológicos de que contexto histórico? 6. Há evidências de padrões sociais ideológicos no <i>design</i> do texto visual?</p>		



		<p>texto?</p> <p>6. As cores utilizadas no texto fazem você se lembrar de costumes/crenças de nossa cultura? Por exemplo, a cor preta na cultura brasileira se relaciona ao luto.</p> <p>7. De que maneira os desenhos que representam as formigas ajudam na compreensão do texto?</p>
<p>7. Como são as personagens da cena visual?</p> <p>8. Há evidências de padrões sociais impostos na sociedade retratados na imagem?</p> <p>9. Há elementos visuais que induzem o leitor a possíveis interpretações?</p>	<p>Sugerimos que os professores elaborem questões que busquem do aluno a averiguação sobre como a forma de retratar a composição visual das personagens colaboram no significado e sentido do texto visual.</p> <p>Além disso, parametrizamos ao docente que produza interrogações que objetivem do estudante a reflexão das personagens presentes na história e os relacione a possível perpetuação de ideologias ou padrões sociais da sociedade.</p>	<p>8. Quais recursos visuais relacionados às formigas e ao formigueiro retratam a existência de hierarquia entre as formigas?</p>
<p>10. De que forma os traços de intertextualidade e interdiscursividade colaboram na construção de sentidos?</p>	<p>Orientamos ao docente que auxilie o aluno a compreender quais os elementos intertextuais e/ou interdiscursivos podem estar presentes no texto visual e de que forma ajudam na construção de sentidos.</p>	<p>9. Os recursos visuais (imagem, letra ou cor) do enunciado se relacionam com outro já visto em outro texto já lido anteriormente por nós? Qual ou quais? Descreva-os.</p>
<p>11. De que forma o estilo tipográfico contribui nos sentidos do texto visual? (Fontes das letras; negrito; <i>itálico</i>; <u>sublinhado</u>; tachado etc.).</p>	<p>Nas questões pertencentes a esse espaço, orientamos o docente a criar perguntas que levem o leitor a refletir sobre os elementos tipográficos e sua relação com o gênero discursivo e com o texto visual, visto que, há gêneros do discurso que utilizam determinadas tipografias por conta dos valores histórico-ideológicos</p>	<p>10. Os textos pertencentes ao gênero infográfico costumam usar estes tipos de letra?</p> <p>11. Como o uso do negrito ou do aumento do tamanho da letra influenciam na construção do sentido do texto?</p>

	instaurados na sociedade.	
12. De que forma o processo de leitura visual pode ser concluído? 13. De que forma o processo de leitura visual pode colaborar com o desenvolvimento crítico do aluno?	Nas últimas questões, o docente deve levar o aluno a compreender como os aspectos interpretados no decorrer das atividades de leitura visual são objetos de interpretação e de reconhecimento da sociedade.	12. De que maneira o conteúdo visual desta imagem colabora para a compreensão de um formigueiro? 13. De que forma essa atividade contribuiu para uma melhor interpretação do gênero infográfico?

Fonte: Adaptado de Carneiro (2022).

Conforme mencionado anteriormente, no quadro exposto há uma proposta didática de leitura visual com um infográfico, a qual foi desenvolvida a partir dos critérios do protótipo 2Q (Carneiro, 2022). No decorrer do conteúdo didático, pode-se observar que as atividades de interpretação, presentes no quadro, consideram os recursos visuais do infográfico em sua completude, isto é, desde as informações acerca da condição de produção, assim como as informações de interpretação dos recursos visuais. Notamos também que as atividades de leitura visual não focam somente em decodificações, mas na interpretação crítica do texto visual.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de validar o protótipo 2Q por meio de uma proposta de leitura visual com o gênero infográfico. A proposta didática desenvolvida se constitui de práticas didáticas que permitem ao estudante a decodificação do conteúdo imagético, junto de sua interpretação.

Conforme exposto anteriormente, a proposta didática essa dividida em duas partes. Os exercícios presentes na *dimensão contextual* abrangem tópicos que colaboram na compreensão e análise sobre a condição de produção do enunciado imagético. Tais questionamentos foram construídos a partir dos parâmetros do protótipo 2Q, os quais, segundo Carneiro (2022) são estruturados de acordo com os pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin. Observamos que as atividades dessa dimensão permitem que os estudantes

relacionem as particularidades sociais, autorais e do gênero discursivo com o enunciado visual.

A proposta didática também é constituída de atividades que permitem a interpretação dos artefatos visuais do texto, as quais são ancoradas aos pressupostos de linguagem da *Gramática do Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (2006) e estão presentes na *dimensão operacional*. Com isso, os exercícios de interpretação ultrapassam os questionamentos que objetivam somente a decodificação dos elementos imagéticos, uma vez que tais atividades concebem o texto em sua completude visual, por consequência, há questões que buscam a decodificação, reflexão, discussão e interpretação.

As atividades de leitura visual, elaboradas neste artigo, concebem as semioses visuais do infográfico em sua totalidade. Dessa forma, não consideram os elementos visuais como meras decorações e complementos da escrita, mas como artefatos que agregam significados e colaboram na produção de sentidos. Entretanto, deve-se reconhecer que pode haver incompletudes, já que nenhuma atividade didática é completa. Portanto, em resposta à problematização feita na introdução deste artigo, considera-se que a prática de leitura visual do infográfico desenvolvida colabora com o processo de letramento visual.

É fundamental destacar que concebemos a linguagem como um mecanismo multimodal, portanto reconhecemos que a estruturação, o processo de significação e de sentido são decorrentes de uma orquestração multimodal. Por essa razão, não desejamos realizar nenhuma dicotomia entre as semioses de um texto, isto é, criar polarizações de exercícios entre os modos semióticos escritos e visuais. Propomos desenvolver possibilidades de leitura com questionamentos profundos em torno da semiose visual, os quais podem ser atrelados com o modo semiótico escrito, caso o texto apresente essa configuração, por consequência, criar uma prática de leitura multimodal, porém o protótipo 2Q não contém direcionamentos para isso.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARNEIRO, Otávio Felipe. Como ler imagens na escola? Protótipos para a prática de leitura visual. 2022. 119p. **Dissertação** (Mestrado acadêmico em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CARNEIRO, Otávio Felipe.; LIMA, Sheila Oliveira. 3Q3C: enlace e desenvolvimento do professor na leitura de imagens. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do3003, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023do3003>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista de Estudos Anglo-Americanos**, v. 15, n. 44, p. 9-26, 2015. Disponível em: <https://reaa.ufsc.br/index.php/reaa/article/view/1274>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

COSTA-HUBBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **Percursos Linguísticos**, [S.l.], v. 7, n. 14, 2017. Disponível em: periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153. Acesso em: 07 de abr. 2021.

DE LUCCI, Aline Grazielle. **A multimodalidade textual e a habilidade leitora: o caso de um livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017. Disponível em: repositorio.unesp.br/handle/11449/150983. Acesso em: 11 de jun. 2022.

DE PAULA. Reginaldo Fermينو. **Uma imagem a mil palavras: um olhar multissemiótico do livro didático de português**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226750. Acesso em 11 de jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013 [1990].

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2017.



GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. **Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros.** 333f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** 2. ed. Abingdon: Taylor & Francis e-Library: London, 2006.

LIMA, Sheila Oliveira. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor.** 2006. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MECCA, Édina Menegat. **Multiletramentos e Multimodalidade: o design de significados em livros didáticos de Língua Portuguesa e Inglesa.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1776/2/2019EdinaMenegatMecca.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2022.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 575-593, 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbla/a/LgRWCyNyZ8nxPMFZPWJyqfM/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 de mai. 2022.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa.** 2019, 182p. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Manuel Álvaro Soares dos. **Gêneros multimodais e práticas de letramento em livros didáticos de língua portuguesa.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: repositorio.ufal.br/handle/riufal/5395. Acesso em: 11 de jun. 2022.

STOKES, Suzanne. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, p. 10-19, 2002.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filol. lingüíst. port.**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

TEIXEIRA, Tattiana. **Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas.** EduFBA, 2010. Disponível em:



repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf.

Acesso em: 11 de jun. 2022.

VERONEZE, Agatha *et. al.* Como é o interior de um formigueiro. Mundo Estranho, São Paulo, edição especial, p. 88-89, abr.: 2017.

Sobre os Autores

104

Otávio Felipe Carneiro

otavio.carneiro@uel.br

Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem especialização em Língua Portuguesa pela mesma instituição de ensino e graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *campus* de Apucarana. É membro do grupo de pesquisa "Formação e Ensino em Língua Portuguesa – FELIP" (UEL/CNPq) e do projeto de pesquisa "Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores" (UEL/CNPq). Também é professor colaborador nas escolas públicas regidas pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR).



Questões de multimodalidade e teorias de aprendizagem aplicadas ao processo de elaboração de duas unidades de ensino de língua inglesa para marítimos¹

Multimodality issues and learning theories applied to the process of developing two English language teaching units for seafarers

Valeria Silva de Oliveira

Resumo: O presente artigo apresenta brevemente como teorias de ensino/aprendizagem de língua inglesa (Brown, 2015; Harmer, 2015; Myles, 2013), estudos sobre (multi)letramentos (Kalantzis; Cope, 2012) e uma abordagem multimodal da semiótica social (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021) nortearam o processo de elaboração de duas unidades didáticas desenvolvidas para contribuir para a aprendizagem de estudantes do nível superior que precisam aprender a língua inglesa para fins específicos. O público alvo são alunos adultos que precisam aprender a utilizar a língua inglesa no contexto da marinha mercante. Ambas unidades oferecem oportunidades para desenvolver as quatro habilidades da língua inglesa - ler, escrever, ouvir e falar - e sistemas - gramática, vocabulário, fonologia/pronúncia e discurso. As referidas unidades são acompanhadas por um Guia do Professor que contém orientações gerais incluindo os objetivos de ensino e aprendizagem e as respostas de cada atividade. Como reflexão final, destaca-se o número limitado de recursos didáticos disponíveis para o ensino de inglês marítimo no Brasil na atualidade e a necessidade de elaboração de mais materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos para atender às necessidades do público-alvo de acordo com suas respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área de Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Palavras chave: Multimodalidade. Multiletramentos. Inglês marítimo. Inglês para fins específicos. Ensino da língua inglesa

Abstract: This article briefly presents how theories of English language teaching/learning (Brown, 2015; Harmer, 2015; Myles, 2013), studies on (multi)literacies (Kalantzis; Cope, 2012) and a multimodal social semiotic approach (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021) guided the process of creating two teaching units developed to contribute to the learning of higher education students who need to learn the English language for specific purposes. The target audience is adult students who need to learn to use English in the context of the merchant marine. Both units offer opportunities to develop the four English language skills - reading, writing, listening and speaking - and systems - grammar, vocabulary,

¹ O presente artigo é um texto adaptado da Monografia de especialização intitulada *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50181>. Último acesso em: 02 fev. 2024. O presente artigo é também uma versão ampliada da comunicação “Questões de multimodalidade aplicadas ao processo de elaboração de duas unidades de ensino de língua inglesa para marítimos” apresentada no “III Colóquio de pesquisas em semiótica visual e multimodalidade” & “I Colóquio Internacional de Pesquisas em Semiótica e Multimodalidade: Tecnologia e Ensino”, de agosto 2023.

phonology/pronunciation and discourse. These units are accompanied by a Teacher's Guide that contains general guidelines including teaching and learning objectives and answers for each activity. As a final reflection, we highlight the limited number of teaching resources available for teaching maritime English in Brazil today and the need to develop more instructional materials focused on teaching/learning English for specific purposes to meet the needs of the public -target according to their respective areas of activity: Nautical Sciences (Nautical Area) and Nautical Sciences (Machinery Area).

Key-words: Multimodality. Multiliteracies. Maritime English. English for specific purposes. English language teaching

Introdução

O presente artigo apresenta brevemente algumas questões que nortearam o processo de elaboração de duas unidades didáticas desenvolvidas para contribuir para a aprendizagem de estudantes do nível superior que precisam aprender a língua inglesa para fins específicos. As referidas unidades foram elaboradas não só a partir de experiências pessoais no campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, mas também com base em teorias de aprendizagem e ensino de línguas que foram abordadas ao longo do Curso de Especialização em Língua Inglesa oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), as quais serão apresentadas no parágrafo subsequente e ao longo do presente texto. As duas unidades didáticas são acompanhadas de um 'Guia do Professor', o qual provê informações quanto aos objetivos de aprendizagem de cada unidade e atividades. Nesse sentido, além da revisão teórica, o presente texto inclui uma breve apresentação do material didático elaborado como parte integrante da monografia submetida como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais. O conteúdo encontra-se disponível integralmente no Repositório Institucional da UFMG.

Tendo em vista que as unidades foram elaboradas para o ensino da língua inglesa para fins específicos, o presente artigo apresentará primeiramente breves considerações acerca das necessidades do público-alvo e especificidades do contexto educacional e profissional o qual pertence. Na sequência, princípios de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional serão abordados de forma introdutória. Finalmente, será apresentada uma



breve descrição das unidades de ensino e questões de multimodalidade e multiletramentos aplicados na elaboração de duas unidades didáticas. Nesse sentido, durante a apresentação das unidades de ensino desenvolvidas, pretende-se destacar como a multimodalidade enquanto uma abordagem da Semiótica Social e da pedagogia dos multiletramentos (Kress; Van Leeuwen, 1998, 2001, 2006; Kress, 2003; Ribeiro, 2021; Oliveira, 2019a) e princípios dos (multi)letramentos (Kalantzis; Cope, 2012) e da aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras/adicionais (Brown, 2015; Harmer, 2015; Burns, 2012) nortearam o processo de elaboração do referido material na tentativa de transformar a teoria em prática e facilitar a aprendizagem do público-alvo. Tendo em vista o número limitado de recursos didáticos para o ensino de inglês marítimo disponíveis no Brasil na atualidade, urge a necessidade de elaboração de mais materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos, para atender às necessidades dos futuros profissionais da marinha mercante, de acordo com suas respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área de Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Sobre o público-alvo do material elaborado: contexto e necessidades

Primeiramente, faz-se necessário discorrer sucintamente sobre a Marinha Mercante Brasileira e suas necessidades no que diz respeito ao ensino de inglês. Espera-se que com esta breve apresentação do público-alvo seja possível compreender melhor as suas necessidades específicas e alguns objetivos de aprendizagem que nortearam esta autora no processo de elaboração das unidades didáticas.

A Marinha Mercante Brasileira (MMB) caracteriza-se por um conjunto de navios registrados sob a bandeira da nação brasileira e está a serviço das práticas comerciais marítimas. Além do transporte de mercadorias (comércio marítimo) entre portos nacionais e internacionais, a MMB também presta apoio técnico marítimo a plataformas de exploração de petróleo (indústria *offshore*). Atualmente, a Escola de Formação da Marinha Mercante (EFOMM) é o centro de referência brasileiro de formação de oficiais da marinha mercante e oferece



duas opções de cursos: Ciências Náuticas (Área Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas). Para ambas especialidades, o curso de formação está dividido em dois períodos: Estruturado em um sistema serial anual a ser concluído em três anos, o primeiro período do curso consiste em “seis semestres letivos em regime de internato, com dedicação exclusiva do aluno”; o segundo caracteriza-se pela necessidade de realização de dois semestres de estágio supervisionado embarcado (Marinha do Brasil, 2022). Ao final do estágio, os Oficiais de Máquinas e Náutica estarão aptos a atuar nas praças de máquinas e no convés de um navio mercante, respectivamente, bem como em plataformas offshore.

No Brasil, existem duas Escolas de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM). Essas escolas são instituições de ensino superior e uma delas, fundada em 1892, está localizada na cidade de Belém do Pará, e a outra, fundada em 1956, na cidade do Rio de Janeiro. A EFOMM é um centro de referência não só no Brasil, mas também

[...] para jovens cujo país de origem não possui Marinha Mercante, ou para jovens cujo país de origem possui intercâmbio estudantil, como Peru, Panamá, Equador, República Dominicana, etc. O Brasil serve de referência para a América Central, América do Sul e parte da África. Isso atesta o nível de formação profissional com que o Oficial brasileiro se lança no mercado. (Marinha Do Brasil, 2022)

Como pode ser observado na citação anterior, o multiculturalismo faz parte da vida do oficial mercante desde os primeiros anos de sua formação e pode se tornar mais complexo e multifacetado dependendo do tipo de embarcação. Uma tripulação poderá ser constituída por membros de diferentes nacionalidades responsáveis pelas mais diversas funções a bordo do navio mercante. Entre os muitos desafios que podem se apresentar em um ambiente multicultural estão as falhas na comunicação. Em *Multicultural crews: communication and operations of ships* (2003), Helen Sampson e Minghua Zhao afirmam que, apesar de não ser o foco da sua investigação, a questão da comunicação a bordo de navios multiculturais surgiu entre os dados mais relevantes de sua pesquisa. Em seu estudo, Sampson e Zhao apresentam,



entre outras coisas, os desafios do multiculturalismo a bordo e da comunicação entre tripulantes de diferentes nacionalidades.

Para mitigar os problemas de comunicação a bordo, a Organização Marítima Internacional (OMI²) estabeleceu o inglês como língua padrão no mar. Nesse sentido, não só os documentos e manuais são publicados originalmente em inglês, mas também se espera que os marítimos tenham, como requisito mínimo, um nível intermediário nas quatro habilidades da língua inglesa [escrever, ler, falar e ouvir], além de um vasto conhecimento de vocabulário específico ao final do curso. Além disso, a OMI também recomenda o uso de frases padronizadas, principalmente entre aqueles que precisam se comunicar entre navios e navio-porto. Essas frases podem ser encontradas em uma publicação oficial intitulada *Standard Marine Communication Phrases* (SMCP). Apesar da padronização da comunicação e da determinação de um idioma padrão, o inglês, falhas na comunicação a bordo são frequentes e continuam causando graves incidentes e acidentes a bordo (Marcom, 1999; Sampson; ZHAO, 2003; Susetyo, 2010; Carol - Dekker, 2018). Nesse sentido, professores e instrutores devem estar conscientes da necessidade de disponibilizar recursos didáticos que suscitem uma aprendizagem significativa para que seja possível atender com sucesso às necessidades dos alunos.

O desenvolvimento da habilidade de leitura têm sido o foco das aulas de inglês para fins específicos (*ESP*) em diferentes currículos e contextos educacionais há muito tempo no Brasil (Celani; Deyes; Holmes; Scott, 2005). Porém, conforme observado anteriormente, a formação de marítimos é norteada principalmente por parâmetros e diretrizes divulgadas pelas publicações oficiais da Organização Marítima Internacional (OMI). De acordo com o Curso Modelo 3.15, por exemplo, os profissionais devem adotar “[...] a Abordagem Comunicativa para o ensino, juntamente com a instrução baseada

²“Como agência especializada das Nações Unidas, a OMI é a autoridade global que estabelece padrões para a segurança, proteção e desempenho ambiental do transporte marítimo internacional. O seu principal papel é criar um quadro regulamentar para a indústria naval que seja justo e eficaz, adotado e implementado universalmente (IMO, 2022) / “As a specialized agency of the United Nations, IMO is the global standard-setting authority for the safety, security and environmental performance of international shipping. Its main role is to create a regulatory framework for the shipping industry that is fair and effective, universally adopted and universally implemented” (IMO, 2022).

em conteúdo e a aprendizagem baseada em tarefas^{3,4} (IMO, 2015, p.3). Da mesma forma, a *Convenção Internacional sobre Padrões de Instrução, Certificação e Serviço de Quarto para Marítimos* (STCW), destaca que tanto os oficiais de convés quanto os oficiais que atuam na praça de máquinas devem “[...] usar o inglês na forma escrita e oral⁵” (IMO, 2011, p.105; p.144). Assim, tanto as habilidades de leitura devem ser incluídas no plano de estudos, quanto a fala, a escuta e a escrita. Além disso, o conteúdo específico e a tarefas significativas também devem fazer parte da aula. Consequentemente, ambas unidades foram elaboradas com base em material autêntico. Por fim, é importante mencionar que as unidades didáticas elaboradas, assim como o guia do professor, tem fins não comerciais e só pode ser reproduzido com autorização por escrito do autor.

Teoria em prática: Princípios de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional e questões de multimodalidade e multiletramentos aplicados na elaboração de duas unidades didáticas

O objetivo desta seção é apresentar brevemente abordagens e princípios de ensino/aprendizagem que fundamentaram e nortearam a elaboração das atividades de duas unidades didáticas e como a teoria foi aplicada visando o ensino de língua inglesa para fins específicos e comunicativos. Conforme já sugerido inicialmente, o material elaborado oferece ao aprendiz diversas oportunidades para o desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) e sistemas (gramática, vocabulário, pronúncia/fonologia e discurso). Nesta seção, algumas atividades das respectivas unidades serão apresentadas como exemplos de proposta de desenvolvimento de habilidades e sistemas, tendo em vista a necessidade do público alvo.

No campo dos estudos sobre Aquisição de Segunda Língua, doravante ASL, há diversas vertentes de investigação. De acordo com Florence Myles (2013) e Rod Ellis (2021), o ASL tornou-se transdisciplinar. Segundo Ellis, o

³ Todas as traduções, com exceção das indicadas nas referências, são de minha autoria.

⁴ “[...] *the Communicative Approach to teaching, along with content-based instruction and task-based learning*” (IMO, 2015, p.3).

⁵ “[...] *use English in written and oral form*” (IMO, 2011, p.105; p.144).



“[...] objeto de investigação [da ASL] é a aprendizagem de L2, e não apenas o uso de L2, que é o foco da sociologia e da antropologia⁶” (2021). Embora a ASL seja, conforme sugere Myles (2013, p. 46), um fenômeno complexo e multifacetado, e às vezes até conflitante, é possível considerar três grandes campos - ou principais famílias teóricas - na pesquisa em ASL: abordagens linguísticas, abordagens cognitivas, e abordagens sociais e interacionais (teorias interacionistas, sociolinguísticas e socioculturais). Todas essas abordagens têm contribuído significativamente não apenas para a pesquisa em ASL, mas também para orientar de diferentes formas nossa prática docente cotidiana, incluindo na elaboração recursos didáticos.

Myles (2013) afirma que cada abordagem teórica mencionada anteriormente possui visões específicas sobre a natureza dos seguintes elementos: (1) da linguagem; (2) do processo de aprendizagem da língua; (3) e do aprendiz de língua e seu papel no processo de aquisição. As abordagens linguísticas, por exemplo, focam nas propriedades formais da linguagem e em como o desenvolvimento de uma L2 é moldado por elas (MYLES, 2013, p. 53). As abordagens cognitivas se interessam principalmente em investigar como o cérebro humano processa e aprende novas informações e o papel do aprendiz nesse processo. Nesse sentido, “O foco está muito na dimensão de aprendizagem da aquisição de uma segunda língua, e não nas propriedades formais das segundas línguas dos alunos⁷” (MYLES, 2013, p. 59). Finalmente, as abordagens interacionistas, sociolinguísticas e socioculturais se concentram no contexto social e papel desempenhado por ele no processo de aprendizagem de uma segunda língua e na identidade. Segundo Myles, o trabalho realizado por essas abordagens “[...] abrange desde macroanálises do papel dos fatores e contextos sociais na (co-)construção da identidade [...], até

⁶ “...object of enquiry [of SLA] is L2 learning, not just L2 use, which is the business of sociology and anthropology” (Ellis, 2021, ABRALIN).

⁷ “The focus is very much on the learning dimension of second language acquisition, rather than on the formal properties of learners’ second languages” (MYLES, 2013, p. 59).



microanálises de interações com o objetivo de investigar o papel do andaime e da microgênese na aprendizagem de L2⁸ (Myles, 2013, p. 64-68).

Cada abordagem citada anteriormente contribuiu para o processo de desenvolvimento das unidades didáticas. Além de apresentar temas/contextos específicos pertinentes para àqueles que trabalham na marinha mercante, as unidades apresentam de forma contextualizada propriedades formais da segunda língua alvo, assim como leva em consideração as dimensões de aprendizagem da segunda língua, aquisição e a importância de aprender uma língua adicional para fins interativos e comunicativos no processo de elaboração das atividades. Além de oportunidades de uso da língua inglesa para fins comunicativos, as unidades oferecem também momentos de apresentação e reflexão sobre os vários aspectos da língua-alvo. Afinal, conforme sugerido por Dekeyser (2017), o conhecimento declarativo pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimento processual e habilidades específicas de L2, pois “é preciso haver conhecimento para ser praticado⁹” (Dekeyser, 2010b, p. 161 apud Dekeyser, 2017, p. 25). Assim, compreender a diferença entre a aquisição de conhecimento declarativo e o desenvolvimento de habilidades no processo de ensino/aprendizagem formal [ou seja, através da instrução] de uma segunda língua [ou de uma língua adicional] também foi de extrema importância no planejamento das unidades. Afinal,

Quando um aluno sabe que um verbo em inglês tem um -s final na terceira pessoa do singular, pode-se dizer que esse aluno sabe como conjugar um verbo ou quando usar esse -s final, mas esse conhecimento não é processual a menos que o aluno tenha executado muitas vezes o ato mental de selecionar aquele morfema nas condições certas e, portanto, aprendeu um comportamento em vez de conhecimento sobre um comportamento desejável¹⁰ (Dekeyser, 2017, p. 16).

⁸ “This work ranges from macro-analyses of the role of social factors and contexts in the (co-) construction of identity [...], to micro-analyses of interactions aiming to investigate the role of scaffolding and microgenesis in L2 learning” (Myles, 2013, p. 64-68).

⁹ “There needs to be knowledge to be practiced” (Dekeyser, 2010b, p. 161 apud Dekeyser, 2017, p. 25).

¹⁰ “When a learner knows that an English verb takes a final -s in the third person singular, one could say this learner knows how to conjugate a verb, or when to use that final -s, but this knowledge is not procedural unless the learner has executed the mental act of selecting that morpheme under the right conditions many times, and has therefore learned a behavior instead of knowledge about a desirable behavior” (Dekeyser, 2017, p. 16).



Portanto, ao longo das duas unidades, há diversas atividades cujo objetivo consiste tanto em desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a língua adicional/estrangeira quanto dar-lhes oportunidades variadas para usar formas linguísticas de maneira contextualizada, para fins específicos e comunicativos. Além disso, é importante destacar que os temas escolhidos para cada unidade - Poluição/proteção do mar e cultura de segurança a bordo de navios - são relevantes para o contexto da indústria marítima e, portanto, espera-se que atendam não só as necessidades do mercado de trabalho e de futuros profissionais do mar, mas também que despertem interesse e motivação do grupo-alvo. Embora a contextualização possa ser fundamental, ela não é suficiente, pois é preciso que os alunos aprendam a “fazer sentido”, a interpretar de forma significativa e autônoma. Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro afirmam que “construir significado é um processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p.165).

Na busca para produzir diversas experiências de aprendizagem em sala e que o grupo-alvo possa desenvolver suas próprias estratégias para “fazer sentido”, as duas unidades foram desenvolvidas a partir da Taxonomia de Objetivos Educacionais, de Harold Bloom, a qual lista os seguintes processos de conhecimento: Experienciar o conhecido e o novo; Conceitualizar nomeando e por teoria; Analisar funcionalmente e criticamente; Aplicar adequadamente e criativamente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p.159). Em sua página digital intitulada ***New learning oline***¹¹ Kalantzis e Cope reúnem diversas sugestões para o *design* de atividades que promovam os referidos processos cognitivos. Essas sugestões serviram de guia para a construção das unidades 1 e 2. O sumário da Unidade 1 a seguir, assim como o sumário da Unidade 2 estão disponíveis no Guia do professor produzido junto com as unidades e mostra como a Taxonomia de Bloom pode contribuir de forma eficaz para por em prática a pedagogia dos (multi)letramentos críticos tão necessária ao indivíduo que faz parte do mundo e que terá que se inserir no mercado de trabalho.

¹¹ <https://newlearningonline.com/learning-by-design/the-knowledge-processes/activities>

Quadro 2: Sumário da Unidade 1
Unit 1: Marine Pollution and Protection

<p>Let's talk (Experiencing the known – receptive activities, etc. - and brainstorming)</p>	<p>Conversation questions and pictures (multiliteracies).</p>
<p>Reading (Experiencing the new / before reading, during reading, after reading– b.d.a.)</p>	<p>Pre-reading – teaching the grammar of visual design, making predictions and brainstorming; while reading – reading for gist and for specific information; post-reading – developing a critical view of the issue (pair discussion).</p>
<p>Writing (Summarizing; Experiencing the new)</p>	<p>Writing integrated with reading. Summary writing. Genre teaching. A template and examples are available in the section.</p>
<p>Vocabulary (Conceptualizing by naming – vocabulary concept map / fryer model)</p>	<p>Building vocabulary and conceptual knowledge using a vocabulary concept map and collaborative work.</p>
<p>Retrieval Practice¹² (Practice quiz)</p>	<p>Review on vocabulary learned during the previous activities, e.g. hazard, ballast water, refuse (noun), recycle, dunnage, stowage, comply with, cruise liners, etc.</p>
<p>Listening (Experiencing the new / b.d.a. + Conceptualizing by theorizing)</p>	<p>Before-listening, during listening and after-listening (b.d.a). Development of listening strategies and strategies to process new information. Designing a consequence/effect wheel. Developing critical listening.</p>
<p>Focus on Form / Grammar (Analyzing functionally – sentence data sets)</p>	<p>Analyzing functionally with sentence data sets and contextualized types of practices. Focus on form: cause and effect / effect and cause. Connectives: due to, owing to, because of, as a result of, because, so, with the result that, as a result, for this reason, for that reason, consequently, because of this / that.</p>
<p>Pronunciation (Applying appropriately – hypothesis testing)</p>	<p>Linking words together: consonant + vowel. Acting out in the 'correct way' by pronouncing the words after matching the columns.</p>
<p>Speaking (Conceptualizing by naming – genre teaching)</p>	<p>Learners group phrases that can be used in the introduction of a public talk into categories, classifying terms.</p>

¹² Retrieval practice (https://pdf.retrievalpractice.org/translations/Portuguese_Spacing.pdf)



Creative time! (Applying appropriately and creatively)	<i>Applying appropriately and creatively: multiliteracies applications and multiliteracies. Production of an infographic/mind map/ slides and delivery of a short presentation.</i>
Post-speaking	Learners reflect on their own speaking performance.

Fonte: Teaching Maritime English to Merchant Mariners (Oliveira, 2022b, p. 44)

Ao mesmo tempo em que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012, p.165-192) propõe pensar os “letramentos como *designs* multimodais de significado”, estudos de Gunther Kress (2003) e Gunther Kress e Theodore van Leeuwen (1998, 2001, 2006) mostram que imagens comunicam sentidos/significados e que são compostas de estruturas ou “uma gramática do *design* visual” caracterizada por diversos elementos como cores, perspectiva, *framing*, composição, entre outros recursos semióticos. Conforme sugere Ana Elisa Ribeiro (2021), as múltiplas faces da leitura do século XXI que torna os textos cada vez mais multimodais torna necessário um trabalho didático em sala de aula que proporcione oportunidades para que os alunos possam desenvolver habilidades para compreender esses textos do século XXI em seus múltiplos sentidos. Portanto, procurou-se inserir ao longo das duas unidades, imagens diversas, endereços digitais e Códigos QRs direcionando o aprendiz para os mais diversos ambientes virtuais onde se é possível encontrar os modos semióticos em ação de forma autêntica, dinâmica e significativa.

Ambas unidades começam com um título e imagens que se relacionam diretamente com o ambiente de trabalho dos marítimos. Os títulos “*Unit 1 – Marine Pollution and Protection*” e “*Unit 2 – Safety Culture on Board*” são seguidos por perguntas gerais relacionadas aos temas principais e imagens, respectivamente. Nesta fase inicial, é importante despertar o interesse dos alunos e oferecer oportunidades para que possam compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o tema em questão. Conforme sugere Douglas Brown (2015),

Os adultos também trazem experiências de vida para a sala de aula, o que lhes dá um pano de fundo para as situações introduzidas num currículo. Isso significa que eles podem trazer uma rica gama de habilidades, estratégias e convicções para

realizar as tarefas que o curso de idiomas lhes pede para realizar¹³. (Brown, 2015, p. 117)

Nesse sentido, os alunos poderão ter algum conhecimento ou noções importantes sobre a poluição no ambiente e sobre a questão da segurança em geral que poderão servir como pontos de partida para guiá-los de forma significativa e personalizada no processo de aprendizagem da língua-alvo. Além disso, eles também poderão compartilhar informações com base nos conteúdos acadêmicos específicos aprendidos em L1, inclusive fazendo conexões entre disciplinas ministradas por outros professores e instrutores na escola de formação. Assim, esta fase inicial é de suma importância não só porque depende da participação dos alunos, mas também, e principalmente, porque desencadeia a motivação.

A parte introdutória em ambas unidades que objetiva, entre outras coisas, ativar o conhecimento prévio do aluno e familiarizá-lo com o tema da aula é seguida de uma seção de leitura. Esta fase centra-se principalmente em dar aos alunos a oportunidade de desenvolverem a sua capacidade de ler na língua-alvo para diferentes fins, tais como fazer previsões, identificar a ideia geral do texto [*reading for gist/skimming*], obter detalhes específicos [*scanning*], interpretar o significado de palavras apresentadas em contextos específicos [inferências], etc. Sobre a importância das atividades de leitura Jeremy Harmer (2015) afirma que “[...] não é tanto porque eles precisam adquirir tais habilidades de leitura (eles podem, afinal, tê-las em sua própria língua), mas porque precisam ter essas experiências em inglês¹⁴” (Harmer, 2015, p. 314).

O processo de desenvolvimento da seção de leitura também levou em consideração o que William Grabe e Fredricka L. Stoller (2014) definem como “atividade dirigida de leitura-pensamento” (*directed reading-thinking activity / DR-TA*). Tendo em vista que múltiplas estratégias são sempre utilizadas por bons leitores para atingir seus objetivos de compreensão de leitura, o *DR-TA*

¹³ “Adults also bring life experiences to the classroom, which gives them background schemata as a backdrop for the situations introduced in a curriculum. It means they can bring a rich array of skills, strategies, and convictions to bear on the tasks that the language course asks them to carry out” (BROWN, 2015, p. 117).

¹⁴ “[...] is not so much because they need to acquire such reading skills (they may, after all, have them in their own language), but because they need to have these experiences in English” (HARMER, 2015, p. 314).

orienta os alunos a pensarem como bons leitores: “antecipando, prevendo, confirmando ou modificando suas ideias à medida que lêem e depois resumindo [...]”¹⁵ (Grabe; Stoller, 2014, p. 191). Nesse sentido, durante a fase de pré-leitura, por exemplo, os alunos são estimulados a fazer previsões sobre o texto que irão ler. Nesta etapa, a análise do *design* do texto digital é guiada por perguntas específicas que contribuem para que os alunos compreendam como os diversos modos semióticos entram em ação simultaneamente de forma significativa, conduzindo o leitor atento para uma pré-leitura eficaz.

Materiais autênticos foram cuidadosamente escolhidos para a seção de leitura das duas unidades e as respectivas atividades de leitura foram criadas levando em consideração a estrutura “pré-leitura”, “leitura” e “pós-leitura” que “[...] prepara os alunos para a leitura, os ajuda durante a leitura, e depois os orienta na reconsideração de textos [...] para diversos propósitos”¹⁶ (Grabe; Stoller, 2014, p. 191). Assim, na Unidade 2, por exemplo, as palavras cruzadas que antecedem o texto preparam os alunos para a leitura, aproveitando o seu conhecimento prévio do vocabulário específico, o que pode, por sua vez, estimular o interesse e criar expectativas. Em seguida, durante a fase de leitura, os alunos são solicitados a preencher uma tabela, que visa orientar e facilitar a compreensão do texto. Por fim, os alunos devem responder uma pergunta aberta, o que lhes dá a oportunidade de relacionar o conteúdo do texto lido com o que sabem do assunto e avaliar a compreensão do texto. Esta última etapa é criada integrada com uma atividade elaborada com palavras do texto com o objetivo de auxiliar os alunos na construção de conhecimentos sobre vocabulário específico, ao mesmo tempo que contribui para o domínio de habilidades de leitura no contexto marítimo. De fato, conforme sugere Toshihiko Shiotsu, “o desenvolvimento de um vocabulário muito amplo e um domínio razoavelmente bom dos recursos gramaticais”¹⁷ Shiotsu, 2010 apud

¹⁵ “anticipating, predicting, confirming, or modifying their ideas as they read and then summarizing [...]” (Grabe; Stoller, 2014, p. 191).

¹⁶ “[...] prepares students for reading, helps them while reading, and then guides them in reconsidering texts [...] for a variety of purposes” (Grabe; Stoller, 2014, p. 191).

¹⁷ “the development of a very large vocabulary and a reasonably good command of grammar resources [...]” (2010 apud Grabe; Stoller, 2014, p. 189).

Grabe; Stoller, 2014, p. 189) podem contribuir para o domínio das habilidades de leitura acadêmica.

Figura 1: Imagem parcial da atividade de vocabulário integrada à atividade de leitura



4) Learning about specific words related to your working environment might help you to improve specific knowledge and become better professionals. Write your own definitions and examples for the words below. Don't forget to mention the sources of the information:

WORDS	MY DEFINITION	EXAMPLES
Ensure		
Mooring		
Hazard		
Stowage		

Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 28)

Além da prática de estratégias de leitura, há também a preocupação em ensinar como utilizar seus dispositivos eletrônicos para fins de aprendizagem em um mundo invadido diariamente por uma enorme quantidade de recursos tecnológicos e de informações digitais que se atualizam constantemente. Assim, para terem acesso ao e-texto integralmente na Unidade 1, por exemplo, os alunos devem apontar seus celulares para o Código QR disponível, aproximando assim a atividade de leitura de uma experiência da vida real. Cabe lembrar que durante a pandemia da COVID-19, muitos profissionais da área da educação perceberam que mesmo que alunos estivessem conectados à internet 24 horas por dia, 7 dias por semana, isso não significava que sabiam utilizar os recursos tecnológicos de forma eficaz para a aprendizagem. Nesse sentido, ao utilizar os recursos digitais sob orientação como na tarefa anterior, os alunos podem aprender habilidades específicas para utilizar estes recursos para fins de aprendizagem. Além disso, ao participarem ativamente na construção do próprio conhecimento, alunos têm maiores chances de desenvolver a autonomia no processo de aprendizagem da língua inglesa e de se tornarem protagonistas de seu projeto de vida.

Assim como a leitura, ouvir é uma habilidade receptiva que não é passiva e envolve processos de pensamento altamente complexos. De fato, como sugere John Field, “na vida real, ouvir uma língua estrangeira é uma

atividade estratégica¹⁸ (Field, 2002, p. 244). Portanto, houve uma tentativa de ensinar a ouvir de forma sistematizada em ambas unidades, para que os alunos sejam mais capazes de desenvolver estratégias específicas e que possam compreender o que ouvem na língua-alvo de forma mais eficaz. Assim, as atividades de escuta foram desenvolvidas com base no seguinte esquema referencial: pré-escuta, escuta e pós-escuta (Field, 2002). Como as unidades visam ensinar inglês para fins específicos e comunicativos, os materiais de escuta utilizados são autênticos, o que significa que foram produzidos para fins reais e comunicativos. Visando aproximar os alunos de uma experiência real de escuta, os áudios são disponibilizados por meio de Códigos QR que irão levá-los para uma plataforma de compartilhamentos de vídeos on-line.

Figura 2: Código QR para acesso ao vídeo “*Safe Working Practices*”

11) Watch the video **Safe Working Practices** available in the QRcode. Complete the table below accordingly. Then, talk to your partner about your answers:



(From: https://www.youtube.com/watch?v=RtSid_huTK8&t=2s)

Advice	Necessity	Things not allowed

Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 35)

Segundo Field (2002), na fase de pré-escuta devemos definir o contexto e criar motivação. Em ambas unidades isto é feito através da utilização de imagens/fotos e perguntas que podem contribuir para ativar o conhecimento prévio e a motivação dos alunos. Como resultado dessa abordagem de ensino, uma dimensão centrada no aluno é emprestada à aula de escuta em língua estrangeira/adicional desde o início porque, como sugerido por David Nunan,

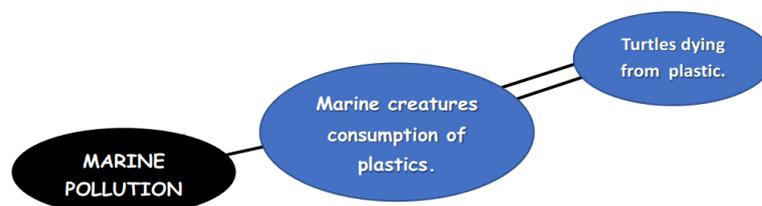
¹⁸ “In real life, listening to a foreign language is a strategic activity” (FIELD, 2002, p. 244).

os alunos têm a oportunidade de “[...] trazer o seu próprio conhecimento e experiência para a sala de aula¹⁹” (Nunan, 2002, p. 240).

Na etapa de escuta, Field recomenda o emprego de: “escuta extensiva (seguida de perguntas sobre contexto, atitude); tarefas predefinidas/perguntas predefinidas; escuta intensiva, verificação de respostas²⁰” (FIELD, 2002, p. 245). Da mesma forma, as atividades de escuta das unidades 1 e 2 foram elaboradas em consonância com as recomendações de Field. Assim, além de responder a uma pergunta predefinida (Unidade 1), os alunos devem preencher uma tabela (Unidade 1) e desenhar uma roda de consequências/efeitos (Unidade 2), que os ajudará a focar no significado e a compreender as ideias-chave do áudio em questão. Sobre a “tarefa predefinidas/perguntas predefinidas” é importante destacar que “ao apresentar questões de compreensão [e a tarefa antes da escuta], podemos garantir que os alunos ouçam com um propósito claro e que suas respostas não dependam da memória²¹” (Field, 2002, p. 243). Além disso, é importante destacar que preencher a tabela e desenhar uma roda de consequências/efeitos envolve os alunos “fazerem” algo com a informação específica extraída da escuta, melhorando a compreensão. Tudo o que é feito nesta etapa é seguido pela verificação do trabalho realizado pelo público-alvo.

Figura 3: Roda de consequências/efeitos

9) Work in pairs. Watch the video again and write a direct consequence of the situation presented in the black balloon below. Connect it to the center with a single line. The things resulted from the first consequences, join them by a double line. Follow the example:



Fonte: *Teaching Maritime English to Merchant Mariners* (OLIVEIRA, 2022b, p. 17)

¹⁹ “[...] bring their own background knowledge and experience into the classroom” (NUNAN, 2002, p. 240).

²⁰ “Extensive listening (followed by questions on context, attitude); preset task/preset questions; intensive listening, checking answers” (FIELD, 2002, p. 245).

²¹ “By presenting comprehension questions [and the task before the listening], we can ensure that learners listen with a clear purpose, and that their answers are not dependent on memory” (FIELD, 2002, p. 243).

Por fim, na etapa pós-escuta, Field sugere o exame da linguagem funcional e a inferência do significado do vocabulário (FIELD, 2002, p. 245). O exame da linguagem funcional ocorre na Unidade 1 com uma seção gramatical integrada, a qual se objetiva aprender/ensinar a descrever “causa e efeito/efeito e causa” a partir de informações retiradas da escuta (vide Figura 3, por exemplo). Seguindo os “princípios do ensino da gramática indutiva” (Azevedo; Carneiro, 2017), as rodas de consequências/efeitos criadas pelos alunos podem servir como ponto de partida para o estudo de como a língua-alvo pode ser utilizada para expressar a relação de causa e efeito/efeito e causa. Ao lançar mão de “[...] uma espécie de instrução que chama a atenção do aluno para as formas linguísticas no contexto da comunicação significativa²²” (Nassaji; Fotos, 2011, p. 10), espera-se que esse estudo orientado das rodas de consequências/efeitos criadas pelos alunos possa contribuir para tornar os futuros profissionais da marinha mercante mais capacitados para descrever situações e eventos de forma significativa no contexto de trabalho.

Além disso, como o vocabulário-chave foi explicitamente ensinado previamente integrado com a leitura nas Unidades 1 e 2, nesta fase pós-escuta de ambas as unidades há também uma tentativa de orientar e apoiar os alunos a pensarem criticamente e profissionalmente e a falarem abertamente sobre os assuntos abordados nos vídeos, personalizando o uso da língua-alvo. Na fase pós-escuta da Unidade 2, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de inferir, consolidar e expandir o vocabulário-alvo de acordo com as suas próprias necessidades, uma vez que devem completar frases-*prompts* com as suas próprias ideias. Assim, esta etapa pós-escuta pode ser seguida por um debate em grupo e as ideias e/ou opiniões suscitadas podem ser compartilhadas em murais digitais como <https://www.mural.co/use-case/sticky-notes>, padlet.com ou https://edu.google.com/intl/ALL_br/jamboard/. Atividades dessa natureza proporcionam não só a oportunidade de colocar em prática, de forma criativa, a

²² “[...] a kind of instruction that draws the learner’s attention to linguistic forms in the context of meaningful communication” (NASSAJI; FOTOS, 2011, p. 10). Esta definição de Focus on Form (FonF) apresentada por Nassaji e Fotos (2011) é baseada nos estudos de Michael Long (1991).

língua-alvo, como também oferece a oportunidade dos alunos receberem diferentes tipos de *feedback* de colegas e professores, de acordo com suas necessidades.

No que diz respeito à escrita, David Nunan afirma que “tal como a leitura, a escrita não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um instrumento de crescimento e desenvolvimento intelectual²³” (Nunan, 2015, p. 77). Portanto, ao desenvolver as unidades, objetivou-se elaborar atividades significativas, contextualizadas e, quando possível, integradas, que proporcionem a oportunidade não só de praticar a língua-alvo para fins específicos e comunicativos, mas também de obter cada vez mais conhecimento sobre questões relacionadas com o contexto marítimo. Sendo um modo visual de comunicação (Nunan, 2015, p. 78), é importante chamar a atenção dos alunos para a variedade de tipos de texto, as características de cada gênero textual específico e como eles podem ser produzidos de forma eficaz. Assim, as seções de redação são apresentadas de maneiras diferentes em cada unidade visando atender as múltiplas necessidades profissionais dos alunos, conforme será explicado a seguir.

Na Unidade 1, a escrita é integrada com a seção de leitura e os alunos são convidados a escrever um resumo do texto lido. A tarefa de escrita é proposta como uma atividade colaborativa, pois deve ser realizada em pares. Além disso, um modelo com lacunas e dicas sobre como escrever um resumo estão disponíveis para orientar os alunos no processo durante a execução da atividade. O modelo com lacunas visa fornecer um esboço vazado e mostrar a importância da organização do texto. Segundo Harmer, a construção de texto inclui não apenas a compreensão sobre como funciona a coesão, mas também “[...] compreensão sobre coerência, o que significa compreender como montar um texto de uma forma compreensível – isto é, em uma ordem que faça sentido²⁴” (Harmer, 2015, pág. 363). Assim, um modelo com lacunas pode contribuir para ajudar os alunos a escrever numa ordem que faça sentido. No

²³ “Like reading, writing is not only a tool for communication but also an instrument for intellectual growth and development” (NUNAN, 2015, p. 77).

²⁴ “[...] understanding about coherence, which means understanding how to put a text together in a comprehensible way – that is, in an order that makes sense” (HARMER, 2015, p. 363)



guia do professor há também um exemplo de resumo que pode ser usado como um exemplo de texto-modelo e/ou para explicar como elementos de coesão e coerência como as cadeias lexicais²⁵ podem ser utilizados no processo de elaboração de resumos.

Na Unidade 2, a escrita está integrada com a fala. Os alunos devem preparar um infográfico que será usado como recurso visual durante a apresentação que será realizada ao final da unidade. Segundo Harmer, “gênero [textual] representa as normas de diferentes tipos de escrita²⁶” (Harmer, 2015, p. 365). Assim, antes de preparar o infográfico, os alunos analisam um infográfico autêntico para ajudá-los a compreender o público para o qual foi escrito, como funcionam as normas do gênero-alvo e como preparar um infográfico eficaz para fins comunicativos. Depois de preparar seu infográfico e antes de apresentá-lo no mundo real, na etapa pós-escrita, é fornecido um feedback sistematizado e focado dos pares que deverão preencher um formulário, visando contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita. Afinal, conforme afirma Icy Lee, “[...] feedback corretivo escrito focado (FWCF) – ou seja, responder aos erros de maneira seletiva e focada – deve ser o caminho a seguir²⁷” (LEE, 2015, p. 1). Depois de receberem o FWCF²⁸ dos pares, espera-se que os alunos estejam mais preparados para fazer os ajustes adequados/necessários, tornando o infográfico mais eficiente para a apresentação oral que será realizada pelos alunos ao final da unidade.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades de fala em língua estrangeira/adicional, ambas as unidades contêm uma tarefa final de fala, na qual se espera que os alunos façam uma apresentação oral. Em “*A Holistic Approach to Teaching Speaking in the Language Classroom*”, Anne Burns explica a importância de ensinar de forma explícita a falar em vez de apenas “fazer” falar na sala de aula de línguas devido à natureza altamente complexa e

²⁵ Para mais informações sobre cadeias lexicais, ver: <https://www.writing.support/lexical-chains.htm>.

²⁶ “Genre represents the norms of different kinds of writing” (HARMER, 2015, p. 365).

²⁷ “[...] focused written corrective feedback (FWCF) – i.e. responding to errors in a selective, focused manner – should be the way to go” (LEE, 2015, p. 1).

²⁸ Para maiores informações sobre os benefícios do “focused written corrective feedback (FWCF)” veja o artigo “Teacher written corrective feedback: Less is more”, de Icy Lee.



dinâmica dessa habilidade: “[...] simplesmente atividades que “fazem” falar não é o mesmo que aprender o conhecimento, as habilidades e as estratégias de falar²⁹” (Burns, 2012, p.166). Portanto, na seção “*Giving a public talk (Part I)*” na Unidade 1 (Oliveira, 2022b, p. 20), há a preocupação de ensinar como desenvolver uma introdução adequada de forma contextualizada, enquanto em “*Giving a public talk (Part II)*” na Unidade 2 (Oliveira, 2022b, p. 9), o foco está em desenvolver um entendimento sobre a estrutura/organização de toda a apresentação, incluindo a introdução.

Em ambas unidades, são apresentadas frases significativas usadas em palestras dadas na língua-alvo para que os alunos possam realizar a tarefa final com sucesso. Diane Millar afirma que “consciência do gênero é a capacidade de selecionar e usar um gênero apropriado com base em uma série de fatores, incluindo o propósito da comunicação, o contexto e as pessoas envolvidas³⁰” (Millar, 2011, p. 2). Assim, em ambas unidades há uma tentativa de promover, de forma sistematizada e contextualizada, uma aprendizagem da dinâmica da fala na língua-alvo, para que os alunos possam estar melhor preparados para suas futuras atividades profissionais.

É importante destacar que as duas unidades foram elaboradas detalhadamente visando o ensino/a aprendizagem da língua-alvo para fins comunicativos e para contribuir para que os alunos realizem a tarefa final, que consiste na realização de uma apresentação, de maneira satisfatória. Observa-se que antes da tarefa final, os alunos realizam diversas tarefas de compreensão auditiva, escrita e leitura, são expostos ao ensino indutivo e dedutivo da gramática, bem como recebem instruções sobre vocabulário específico e pronúncia, tudo de forma contextualizada. Além disso, existem frequentes oportunidades de prática de conversação ao longo das unidades devido à possibilidade de envolvimento em diferentes padrões de interações – tais como trabalho individual, em pares, em grupo e interações entre o professor e todo o grupo. Assim, tendo em vista todo o trabalho de orientação

²⁹ “[...] simply “doing” speaking activities is not the same as learning the knowledge, skills, and strategies of speaking” (BURNS, 2012, 166).

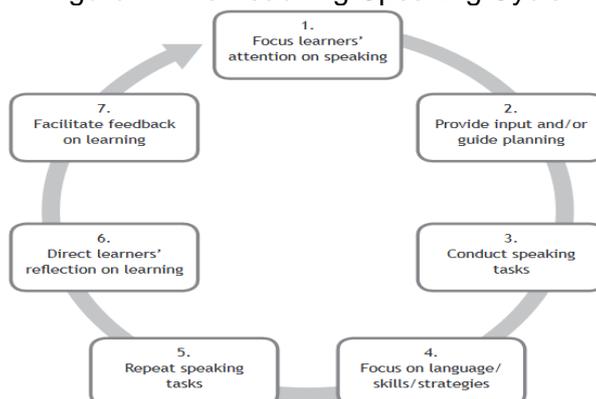
³⁰ “Genre awareness is the ability to select and use an appropriate genre based on a number of factors, including the purpose of communication, the context and the people involved” (MILLAR, 2011, p. 2).



detalhadamente e cuidadosamente realizado ao longo das unidades, espera-se que a aprendizagem significativa tenha sido possível no decorrer das aulas e que os alunos estejam mais bem preparados para realizar as tarefas comunicativas que encerram as respectivas unidades.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento e ensino de habilidades de fala, Anne Burns (2012) destaca a importância de professores compreenderem que a “competência oral na segunda língua” consiste em: “conhecimento da língua/linguagem e do discurso”, “habilidades essenciais de fala” e “estratégias de comunicação³¹” (Goh; Burns, 2012 apud Burns, 2012, p. 167). Embora a descrição detalhada de cada componente esteja além do escopo desta seção³², cabe mencionar que, conforme sugere Burns, o domínio do uso desses componentes é o que torna o falante competente na língua alvo, por isso espera-se que esses elementos sejam sempre levados em consideração na preparação de aulas que tenham como objetivo o desenvolvimento de habilidades orais comunicativas. Outro elemento que pode ser muito esclarecedor, contribuindo para orientar professores durante o planejamento das aulas e que pode envolver os alunos em realmente ‘aprender como’ em vez de apenas ‘fazer’ a fala na língua-alvo é o esquema intitulado “*Teaching-Speaking Cycle*”, de Burns:

Figure 1: The Teaching-Speaking Cycle



Fonte: Burns, 2012, p.172.

³¹ “Knowledge of language and discourse”, “core speaking skills” e “communication strategies” (GOH, C.C.M.; BURNS, A., 2012 apud BURNS, 2012, p. 167)

³² Para maiores informações sobre cada componente vide artigo de Anne Burns Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308774683_A_holistic_approach_to_teaching_speaking_in_the_language_classroom. Último acesso: 12 fev. 2024.

Na figura anterior é possível observar que Burns (2012) sugere que o processo de desenvolvimento da competência oral na segunda língua ou na língua estrangeira/adicional é cíclico e pressupõe o envolvimento sistematizado do aprendiz em cada etapa do referido ciclo. A participação ativa e orientada do público-alvo pode, por sua vez, não só facilitar a aprendizagem, mas também levar ao desenvolvimento da autonomia do aluno dentro e fora da sala de aula. É importante destacar também que, como sugere Burns, esse ciclo pode ser “estendido por diversas lições³³” (Burns, 2012, p. 176). A título de ilustração, a tarefa de “*Giving a public talk*” foi dividida em duas partes entre as Unidades 1 e 2, para que os alunos tenham diversas oportunidades para refletir gradualmente sobre a sua aprendizagem, ensaiar, aprimorar o conhecimento da língua-alvo, receber feedback consistente e ter todo o suporte necessário para realizar a parte 2 (apresentação final) com eficácia.

Considerações finais

A abordagem multimodal em interface com a pedagogia dos multiletramentos aplicados à elaboração de materiais didáticos para fins específicos podem contribuir para o ensino e aprendizagem significativa dos conteúdos e, conseqüentemente, para a formação dos futuros profissionais da marinha mercante. Tais perspectivas contribuem não só para construção de significados relevantes para o público-alvo, mas também, e principalmente, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, inclusive àquelas necessárias para o uso e domínio das tecnologias para participação nas práticas sociais que, na contemporaneidade, são inexoravelmente atravessadas pelo mundo digital.

Espera-se que as unidades elaboradas sejam um facilitador da multimodalidade a qual consiste em “[...] um domínio sofisticado de alguns dos processos e meios de expressão mais poderosos dos nossos tempos contemporâneos para a construção de significado” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2012, p. 181). Assim como acredita-se que o desenvolvimento da autonomia

³³ “extended over several lessons” (BURNS, 2012, p. 176).

implica no domínio de mais de um modo de significação “[...] em um texto ou um evento de construção de significado” (Kalantizis; Cope; Pinheiro, 2012, p. 181), os conteúdos das unidades elaboradas se apresentam de forma reiterada, cíclica e por meio de diversas formas de representação. Essa estratégia de apresentação dos conteúdos contribui não só para facilitar a aprendizagem, mas também para atender as demandas de um mundo dinâmico, em constante processo de transformação.

Por fim, cabe destacar que mais pesquisas com foco nas necessidades, lacunas e desejos (*needs, lacks & wants*³⁴) dos estudantes em formação na EFOMM são necessárias. É fundamental assinalar também o número limitado de recursos didáticos atualmente disponíveis para o ensino de inglês marítimo no Brasil e a necessidade urgente do desenvolvimento de novos materiais instrucionais com foco no ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos para atender as necessidades dos profissionais da marinha mercante, de acordo com as respectivas áreas de atuação: Ciências Náuticas (Área Náutica) e Ciências Náuticas (Área de Máquinas).

Referências

AZEVEDO, A. M. T.; CARNEIRO, M. M. **Teaching Grammar in the English as a Foreign Language Classroom: An inductive perspective.** In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. de C. F. (Org.). **Inspiring Insights from an English Teaching Scene.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2017. p. 82-102.

BROWN, D. H.; LEE, H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 4th Edition. New York: Pearson Education, 2015.

BURNS, A. A Holistic Approach to Teaching Speaking in the Language Classroom. **Linguistic Symposium**, University of Stockholm, Stockholm, 2012. p. 165 – 177. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/308774683_A_holistic_approach_to_teaching_speaking_in_the_language_classroom>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAROL-DEKKER. L. Maritime Culture: A Sociological Perspective. **The International Journal of Maritime History**, v. 30, n. 2, p. 302-314. 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0843871418765711>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

³⁴ HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1987].



CELANI, M.A.A.; DEYES, A.F.; HOLMES, J.L.; SCOTT, M.R. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection**. São Paulo: Editora PUC São Paulo & Mercado de Letras, 2015.

DEKEYSER, R. Knowledge and Skill in ISLA. In: LOEWEN, Shawn; SATO, Masatoshi. (Eds.). **The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2017. p. 15-32.

ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, 51, 2001. p. 1- 46.

ELLIS, R. **A Short History of SLA: Where Have We Come from and Where Are We Going?** Youtube, 16 mar. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/7oS1vYRc5no>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FIELD, J. The Changing Face of Listening. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 242-247.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Teaching Reading for Academic Purposes. In: CELCE-MURCIA, Marianne *et al.* (Org.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: National Geographic Learning, v.4, 2014. p. 189-205.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Fifth Edition. England: Pearson Education, 2015.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [1987].

IMO. **STCW Code Seafarers' Training, Certification and Watch keeping Code**. London: International Maritime Organisation. 1996 [2011].

IMO. **Model Course 3.15**. London: International Maritime Organization, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by Design**. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/learning-by-design/the-knowledgeprocesses/conceptualising>>. Acesso em: 06 out. 2022.

KRESS, KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.



KRESS, G.; VAN LEEUNWEN, T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 2ª ed. London: Routledge, 2006.

LEE, I. Teacher written corrective feedback: Less is more. Language Teaching. v. 52, n. 4, p. 524-536, 2019.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. DeBot, R. Ginsberge, & C. Kramsch (Org.). Foreign language research in crosscultural perspective. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39–52.

MARCOM project. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication Final Report- Volume 1, Transport RTD Programme, Belgium: Brussels. 1999.

MARINHA DO BRASIL. EFOMM – Escola de Formação da Marinha Mercante. Disponível em: < <https://www.marinha.mil.br/ciaga/aefomm>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MILLAR, D. Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom. English Teaching Forum, n. 2, p. 2-15, 2011. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/63108/1/GenreAwareness_49_2_2_millar_0.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

MYLES, F. Theoretical Approaches. In: HERSCHENSOHN, Julia; YOUNGSCHOLTEN, Martha. (Org.). Handbook of Second language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 46-70

NASSAJI, H.; FOTOS, S. The Changing View of Grammar Instruction. In: _____. Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York: Routledge, 2011. p. 1-16.

NUNAN, D. Listening in Language Learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 238-241

NUNAN, D. Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction. New York: Routledge, 2015.

RIBEIRO, A.E. Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

SAMPSON, H.; ZHAO, M. Multicultural crews: communication and operations of ships. World Englishes, v. 22, n.1, p. 31-43, 2003. Disponível em: <https://www.academia.edu/33462914/Multilingual_crews_communication_and_the_operation_of_ships>. Acesso em 05 fev. 2024.

SHIOTSU, T. Components of L2 Reading: Linguistic and Processing Factors in Reading Test Performances by Japanese EFL Learners. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.



SUSETYO, D.A. Multinational and Multicultural Seafarers and MET Students: A Socio-Cultural Study for Improving Maritime Safety and the Education of Seafarers. Disponível em: <https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1424&context=all_dissertations>. Acesso em: 19 fev. 2021.

OLIVIERA, R.S. de. Multimodalidade na Pedagogia dos Multiletramentos: As bases do Grupo Nova Londres. In: OLIVIERA, R. S. de (Org.). Multimodalidade e tecnologias no ensino. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019a.

OLIVEIRA, V.S. de. Teaching Maritime English to Merchant Mariners. 2022. Monografia (Especialista em Língua Inglesa) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, dez. 2022b. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50181>. Acesso em: 05 fev. 2024.

Sobre a autora

Valeria Silva de Oliveira

voliveirj@gmail.com

Professora Adjunta do Magistério Superior na Escola de Formação de Oficiais da Marinha Mercante (EFOMM), Marinha do Brasil; Doutorado em Letras (Área de concentração: Literaturas de Língua Inglesa), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestrado em Letras (Área de concentração: Estudos de Linguagem), pela Universidade Federal Fluminense; Especialização em Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Minas Gerais; Especialização em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, pela Universidade Federal Fluminense; Graduação em Letras (Área de concentração: Inglês e Respectivas Literaturas (Bacharelado e Licenciatura), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Curso *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA), por Cambridge; Membro dos grupos de pesquisa (CNPq): 1) Discurso e Estudos da Tradução, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2) A voz e o olhar do Outro: questões de gênero e etnia nas literaturas de língua inglesa, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; e 3) Estudos Baldwinianos Instituto Federal do Espírito Santo. Áreas de interesse: 1) Ensino de inglês como língua estrangeira; 2) Ensino de inglês para fins específicos; e 3) Literaturas africanas de expressão em língua inglesa, colonialismos, estudos pós-coloniais e decoloniais, traduções transculturais, diásporas e memória. Currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2618565405869050>. <https://orcid.org/0000-0003-4828-6768>.

A competência semiótica e o processo educacional: a multimodalidade na elaboração de estratégias na aula de geografia

Semiotic competence and the educational process: multimodality in the development of strategies in geography class

Alexandre Robson Martines
Etefania Cristina Pavarina

Resumo: Diante da necessidade de construção de saberes e aquisição de conhecimentos, torna-se imperativo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para competências específicas relacionadas à linguagem, a fim de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Destacam-se, nesse contexto, a competência semiótica e a abordagem multimodal como elementos essenciais no âmbito do ensino das ciências geográficas. O objetivo geral deste estudo consiste em analisar as linhas teóricas da semiótica, fundamentando a competência semiótica em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com vistas a estabelecer uma práxis pedagógica na elaboração das aulas. Adicionalmente, busca-se verificar as contribuições correlatas da semiótica social e da multimodalidade na construção da prática pedagógica no ensino de geografia. Metodologicamente, esta pesquisa se configura como um estudo qualitativo de caráter exploratório, empregando fundamentos da pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos proporcionam insights valiosos para aprimorar as práticas educacionais, adaptando-as às demandas contemporâneas e promovendo uma educação geográfica mais eficaz e significativa. Destaca-se, especialmente, a relevância dos conceitos da abordagem multimodal de Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2001), especificamente a densidade modal de Norris (2004), que considera a intensidade modal e a complexidade modal, relacionando esses conceitos às competências semióticas alinhadas às diretrizes da BNCC. Conclui-se que a abordagem multimodal, quando alinhada às competências semióticas no processo de ensino, apresenta um considerável potencial para a formulação de itinerários de aula consistentes, além de contribuir significativamente para uma interpretação aprimorada e construção do conhecimento pelos alunos.

Palavras chave: Competência semiótica; Ensino de geografia; Multimodalidade; Semiótica.

Abstract: In the face of the need for the construction of knowledge and the acquisition of skills, the development of pedagogical strategies focused on specific language-related competencies becomes imperative to facilitate the teaching-learning process. In this context, semiotic competence and multimodal approach stand out as essential elements in the field of geography education. The overall objective of this study is to analyze the theoretical foundations of semiotics, grounding semiotic competence in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), aiming to establish a pedagogical praxis in lesson planning. Additionally, the study seeks to examine the correlated contributions of social semiotics and multimodality in shaping pedagogical practices in geography education. Methodologically, this research takes the form of a qualitative exploratory study, employing principles of bibliographic research. The results offer valuable insights to enhance educational practices, adapting them to contemporary demands and fostering a more effective and meaningful

geographical education. Highlighting, in particular, the relevance of the concepts from Kress's (2010) multimodal approach, Kress and Van Leeuwen (2001), specifically Norris's (2004) modal density, which considers modal intensity and modal complexity, is highlighted in alignment with semiotic competencies guided by BNCC directives. In conclusion, the multimodal approach, when aligned with semiotic competencies in the teaching process, demonstrates considerable potential for the development of consistent lesson plans, significantly contributing to an enhanced interpretation and construction of knowledge by students.

Key-words: Semiotic Competence; Geography Education; Multimodality; Semiotics.

Introdução

O processo educacional exige atualização constante em seu modo de se realizar, seja devido a suas técnicas e metodologias pedagógicas, seja através da linguagem, seja decorrente da influência tecnológica que interfere na dinâmica de sala de aula. Dessa forma, o professor, como mediador da informação e agente dos gatilhos cognitivos, precisa criar constantes mecanismos para relacionar as informações, as fontes dessas informações, os procedimentos pedagógicos para transferir essas informações e ativar a cognição dos alunos para que estes possam, através da interação, reflexão e interpretação, construir o próprio conhecimento.

Diante desses fatores, dois pontos são fundamentais para o desenvolvimento das aulas e para a construção dos saberes: a linguagem e a competência. Frente a isso, entende-se que, independentemente da disciplina, é necessário que os alunos obtenham competência semiótica, pois a representação, mediação, descrição, diretrizes de ação e comunicação ocorrem através da linguagem, assim, enquanto os alunos estão direcionados à aprendizagem de qualquer saber, de qualquer área do conhecimento, é a linguagem que atua como norteadora, visto que é através dela que se materializa a informação, bem como é através dela que se estabelece a relação mente, realidade e cognição.

Assim sendo, para o desenvolvimento do conhecimento em qualquer disciplina, é preciso que sejam desenvolvidas as competências sobre a linguagem e sobre a disciplina a ser tratada. Somado a isso, a ativação cognitiva para a construção do conhecimento se perfaz mediante interpretação de dados, de informações e a capacidade de inferência para analisar e tratar



essas informações frente a um contexto ou diante da correlação de saberes que estabelecem intertextos e interdiscursos. Dessa maneira, é válido destacar o desenvolvimento da competência semiótica para tratar dos processos e procedimentos de interpretação, tendo em vista que o percurso semiótico viabiliza comandos, caminhos e sistematização para tratar da ação do signo e do percurso da expressão para o conteúdo.

A competência semiótica é prevista pela BNCC direcionada ao desenvolvimento de estratégias para proceder a interpretação da ação dos signos ou sobre os níveis gerativos do plano da expressão e do plano do conteúdo em que visa à semiose. Somado a isso, desenvolvem-se procedimentos de análise profunda da construção do simbólico e a aplicabilidade dos conceitos no processo discursivo.

A semiótica é a ciência que estuda o signo, por conseguinte estuda a ação do signo e como sua evolução alcança a semiose, também estuda os processos presentes em percursos que efetivam a significação. Diante disso, é preciso entender que as práticas de interpretação exigem cuidados específicos para tratar a informação e como esta atua como geradora de sentido, significações, símbolos, conseqüentemente, conhecimento. Nesse cenário, a multimodalidade desenvolvida dentro da matriz da semiótica social emerge como ferramenta teórica e prática capaz de redefinir a forma como os conhecimentos no processo educacional são construídos e compartilhados.

Na abordagem contemporânea do ensino e aprendizagem, destaca-se a relevância da multimodalidade, uma vez que tem sido eficazmente empregada em diversos estudos, abrangendo uma variedade de campos do conhecimento e o processo de alfabetização (Kress; Jewitt; Ogborn; Tsatsarelis, 2001). A multimodalidade, nesse contexto, refere-se à dinâmica entre diversos modos e recursos semióticos que compõem os textos, bem como à geração de conhecimento por meio de interações sociais que permeiam as dinâmicas emergentes da formatação de linguagens, corpos e artefatos (Brassac; Fixmer; Mondada; Vinck, 2008).

Essa perspectiva corroborada por Kress, Jewitt, Ogborn e Tsatsarelis (2001) destaca que a significação reside nos efeitos combinados das



interações entre o que é dito, o que é mostrado e a postura adotada, considerando os movimentos feitos e a posição do locutor e do público na interação. No entanto, ao aplicar essa compreensão ao ensino, é imperativo considerar a importância da competência semiótica no processo de ensino-aprendizagem.

Já que a educação por competências possibilita estratégias pedagógicas voltadas para a autonomia e protagonismo do aluno, permitindo que este seja condutor das escolhas fundamentais no processo de ressignificação, a aprendizagem por competência permite que o aprendiz elabore hipóteses, realize testes e sistematize seus resultados, confrontando com a realidade, observando os ajustes necessários para compreender os objetos e os fenômenos e, dessa forma, estabelecer uma conduta deliberativa diante das necessidades e dos contextos, criando hábitos para tratar o devir. Essa prática é diferente dos mecanismos do modelo tradicional, voltado para os comandos que se reduzem a estímulos e respostas imediatas, limitando o critério de observação dos alunos, já que, no modelo tradicional, os resultados já são pré-determinados pelos professores.

Frente a isso, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as linhas das teorias da semiótica social, com alguns aportes da semiótica peirceana e greimasiana e fundamentar a competência semiótica como balizada pela BNCC a fim de estabelecer uma práxis pedagógica na elaboração das aulas, com isso verificar as contribuições adjacentes da semiótica social na construção da prática pedagógica, visto as diferentes plataformas no cenário da multimodalidade, direcionando as discussões sobre as estratégias de competências nas aulas de geografia, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da interação entre diferentes modos de comunicação e sua influência na construção de significados geográficos.

Para tanto, aplicou-se uma metodologia qualitativa, exploratória, já que aborda os fundamentos teóricos e práticos que sistematizam as teorias da semiótica com o fito de estabelecer uma práxis para a consolidação da competência semiótica no ensino de geografia, conforme orientações previstas



na BNCC. A pesquisa adotou a pesquisa bibliográfica como método, assim propondo uma análise crítica das proposições e dos argumentos. A coleta foi realizada consultando bases de dados como Google Scholar, Scielo e livros especializados nos temas destacados, os quais foram fundamentais para proceder a análise, destacando-se conceitos como aprendizagem, ensino por competência, competência semiótica, semiótica, semiótica social, multimodalidade, ensino de geografia, prática docente, BNCC. Sendo assim, esses conceitos foram norteadores da constituição das proposições, permitindo a realização de inferências na construção dos resultados.

Conceituando a semiótica para a prática pedagógica

A prática educacional é fundamentada em uma práxis que envolve um conjunto complexo de conhecimentos, práticas e estratégias para atingir um processo cognitivo que seja capaz de ativar a experiência colateral e representar a realidade (Peirce, 2017). A linguagem é um recurso fundamental, nesse cenário, pois se apresenta nas suas diversas camadas de sentido e significação para corroborar a construção do conhecimento, visto que as coisas do mundo são representadas e mediadas por signos (Peirce, 2017).

Ao se tratar fatores educacionais, as práticas pedagógicas estão constituídas em conjuntos complexos de signos, já que há a utilização de diversos instrumentos e materiais pedagógicos em linguagem verbal e não verbal para que sejam construídas e possibilitadas as estratégias de acesso à informação, a qual ativa a experiência colateral e, assim, ocorra a assimilação, a acomodação e a apropriação do conhecimento em desenvolvimento (Piaget, 1967).

Ao tratar de competência, evoca um conjunto de atividades, saberes e atuações que um indivíduo demonstra possuir frente a uma situação-problema, a qual exige que se apresente um repertório sagaz, criativo, protagonista e ético para a atuação social. Sendo assim, pensar em competências educacionais é trabalhar o desenvolvimento de modalidades específicas para que o indivíduo seja capaz de perceber e interagir com o todo (Zabala, 1998; Zabala; Arnau, 2010, 2020).



Frente a esses aspectos, entende-se que a semiótica é um campo científico capaz de oferecer muitas possibilidades teóricas e metodológicas com o fito de contribuir para as práticas pedagógicas, visto ser uma ciência voltada para o estudo dos signos, por conseguinte de suas ações, visando à semiose, conseqüentemente, à significação, processo fundamental para promover a interpretação das informações e efetivar o processo de cognição.

Sendo assim, esta seção apresenta como objeto a discussão sobre as práticas pedagógicas ancoradas em fatores linguísticos, os quais envolvem fatores lógicos, argumentativos, discursivos e pragmáticos, tanto naquilo que afeta o interlocutor (pragmática), como a necessidade de haver estratégias para veridicção da verdade presente nas formas de vida e jogos de linguagem em contraste com fatos, eventos, objetos e fenômenos da realidade (pragmatismo).

Ao propor o desenvolvimento da competência semiótica a ser aplicada concomitantemente ao ensino de disciplinas que fujam ao cenário das aulas de língua, linguagem e literatura, é preciso ter em mente quais são os fundamentos teóricos da semiótica e como estes se ajustam à composição de competências, visto que não se trata de estabelecer a formação semiótica para professores de outras áreas, mesmo porque corresponde a uma abordagem bastante específica e até mesmo muitos profissionais formados em Letras, Linguística e Literatura não tiveram acesso durante sua formação.

Embora seja um conhecimento teórico específico e complexo, é necessário reconhecer que as práticas docentes são fundamentadas em semiótica e, por isso, torna-se necessário debater como inserir esse tipo de conhecimento no desenvolvimento de competências durante a aprendizagem. Dito isto, é válido ressaltar que há o reconhecimento de três grandes linhas teóricas que se denominam semiótica:

a) a linha estadunidense, denominada de Semiótica Peirceana, já que foi desenvolvida por Charles Sanders Peirce; trata-se de uma linha fundamentada na filosofia e constituída à base da lógica e regida pelo pragmatismo a fim de ajustar a conduta frente à evolução dos hábitos, que se perfaz ante ao pragmatismo e ao falibilismo (Santaella, 2008, 2020);



b) a linha francesa, denominada de semiótica francesa, ou ainda Semiótica do Discurso, como também semiótica greimasiana, visto que é inicialmente desenvolvida por Algirdas Julius Greimas; trata-se de uma linha decorrente da semiologia de Ferdinand de Saussure, no entanto o teórico lituano voltou-se suas preocupações para os fatores de narratividade que formam o discurso, não se prendendo ao valor linguístico do signo (Fiorin, 2007);

c) a linha russa ou soviética, denominada de Semiótica da Cultura, desenvolvida por Iuri Lotman, na escola de Tártu-Moscou; trata-se de uma linha que analisa a composição da significação frente às diferentes camadas da cultura, denominada de semiosfera (Lotman, 1979); sua essência teórica também é advinda da semiologia de Ferdinand de Saussure (2006).

Apesar de a semiótica ser predominantemente subdividida em três principais vertentes, é importante salientar a existência de outras teorias semióticas que, em determinados aspectos, apresentam interconexões, convergindo e incorporando fundamentos das principais linhas para estabelecer suas próprias vertentes, como no caso da semiótica social, que se desenvolveu

[...] a partir de uma leitura crítica intensiva de trabalhos anteriores de um determinado ponto de vista, rejeitando algumas partes, incorporando, reordenando ou transformando outras partes numa teoria que pretende ser coerente e poderosa por direito próprio, para ser julgada não pela sua novidade ou derivatividade, mas pela sua validade e utilidade para aqueles que têm uma orientação semelhante. (Hodge; Kress, 1988, p. 13, tradução nossa).

Nesse contexto, a semiótica social é vista à luz da evolução da semiótica ao longo das últimas sete décadas, destacando-se especialmente a história do desenvolvimento das escolas europeias, como a Escola de Praga e a Escola de Paris (Kress; van Leeuwen, 2006). Essa abordagem se inspira nos fundamentos e conceitos desenvolvidos por diversos semioticistas e linguistas, incluindo figuras como Peirce, Halliday e Saussure, além de teóricos sociais como Bakhtin, Voloshinov e Foucault.



Apesar de cada linha semiótica apresentar abordagens, métodos e estratégias completamente diferentes umas das outras, todas de algum modo estão direcionadas ao mesmo objeto: o signo¹; e ao mesmo objetivo: tratar a semiose e a significação.

Ao tratar o signo, é importante ter em mente a existência de duas principais teorias que fundamentam sua classificação, ou seja, a semiótica peirceana e a semiologia de Saussure. Somado a isso, também destaca-se a proposta de Bakhtin (2006, 2016). Diante disso, o signo, para Peirce, é de natureza triádica, composto por um *representamen* (qualquer coisa que haja como signo), o objeto (elementos existentes na realidade) e o interpretante (a concepção sobre o objeto que afeta uma mente capaz de aprender), assim um signo é algo que está no lugar de alguma coisa e representa algo para alguém (Peirce, 2017).

Por sua vez, o signo, para Saussure, é de natureza diádica, composto por um significante (imagem sonora constituída na mente) e por um significado (o conceito construído socialmente; porém sem relação direta com um objeto ou fenômeno na realidade) (Saussure, 2006). Por fim, pode-se apontar o signo proposto por Bakhtin (2006), é um signo constituído na linha saussuriana, ou seja, de natureza diádica, formado por significante e significado, todavia, embora sua caracterização sîgnia seja social, ao invés de ser compreendido como um valor social, assim proposto por Saussure, o signo bakhtiniano é oriundo de uma construção ideológica decorrente a uma arena de discursos.

Na abordagem da semiótica social, a concepção de signo está intimamente ligada à perspectiva de Bakhtin, uma vez que, para os teóricos dessa vertente, o signo é motivado pelos interesses dos produtores, influenciando as escolhas de modos de representação de um objeto. Dessa forma, Kress (2010) evidencia que a arbitrariedade do signo, conforme

¹ Trata-se aqui de signo como um conceito básico das linhas semióticas em geral. Entretanto, salienta-se que na vertente da semiótica social, os teóricos dão predileção ao termo “recurso” em detrimento de “signo”, para destacar a mudança da ênfase no estudo do signos e suas classes para uma abordagem que analisa como as pessoas utilizam recursos semióticos na criação e interpretação de artefatos e eventos comunicativos. Assim, neste estudo, o termo “signo” é utilizado para abordar conceitos gerais de semiótica, enquanto o termo “recurso semiótico” é empregado para discutir conceitos relacionados especificamente à semiótica social.

defendida por Saussure, é substituída pela noção de motivação em todas as instâncias de produção de signos, independentemente de seu tipo, já que “signos são construídos – não usados – por um produtor de signo que dá sentido a uma combinação adequada com a forma, uma seleção/escolha moldada pelo interesse desse produtor” (Kress, 2010, p. 62, tradução nossa).

De acordo com Gualberto e Santos (2019), na perspectiva da semiótica social, o signo desempenha um papel crucial, uma vez que é organizado em textos, formando complexos de signos que se entrelaçam numa interação social, gerando um conjunto multimodal coeso. Além disso, o modo é destacado como um elemento central e estruturante, pois “o signo existe em todos os modos e precisam ser considerados pelas suas contribuições ao significado” (Gualberto, Santos, 2019, p. 8). Os modos são definidos como os meios pelos quais o signo se torna perceptível, sendo também entendidos como um conjunto de recursos social e culturalmente moldados para a produção de sentido (Gualberto; Kress, 2019).

Além disso, relacionado ao signo e ao modo, tem-se os recursos semióticos, que segundo Jewitt e Henriksen (2016), são compostos por ações, materiais e artefatos utilizados para comunicação. Esses recursos possuem potencial de significado com base em usos passados ou futuros, e as pessoas os escolhem de um conjunto disponível para transmitir significados específicos em situações sociais particulares.

Frente a isso, evidencia-se que cada teoria aborda o signo por um viés epistemológico, ou seja, o signo peirceano é decorrente de uma abordagem realista-fenomenológica, o signo saussuriano, de uma abordagem social-mentalista; e o bakhtiniano, de uma abordagem ideológica (Martines; Moreira; Almeida, 2020). Diante disso, entende-se ser fundamental compreender que sendo a semiótica a ciência do signo, é preciso destacar que a semiótica peirceana, obviamente, adota a concepção do signo peirceano, as semióticas greimasiana e da cultura adotam o modelo de signo proposto por Saussure, já a semiótica social apesar de considerar o modelo de Saussure, discorda da noção de arbitrariedade do signo.



Dito isto, apontam-se os objetivos da semiótica: a semiose e a significação. Para a semiótica peirceana, a semiose é decorrente da ação do signo, ou seja, a correlação triádica do *representamen*, do objeto e do interpretante gera um efeito em uma mente, assim a semiose é um processo cognitivo auferido como conhecimento capaz de estabelecer um hábito, o qual é responsável por estabelecer uma conduta deliberativa frente à realidade e ao devir (Santaella, 2008, 2020).

Já para a semiótica de linha francesa, semiose e significação são, muitas vezes, tratados como sinônimos e indica o processo pelo qual o sentido decorrente de uma aspectualização temática e figurativa evoluiu, por isso é denominado de percurso gerativo, já que o sentido imanente, marcado por modais narrativos e discursivos, ou ainda por uma prática que engloba objeto, estratégias, *ethos* e formas de vida, evolui para a significação manifestante, ou seja, que as manifestações no plano da expressão permitam aprofundar no plano do conteúdo (Greimas; Courtés, 2016).

Por sua vez, a Semiótica da Cultura, que em muitos aspectos se aproxima da concepção bakhtiniana e da semiótica social, reconhece que a sociedade é constituinte de signos que representam ideologias, valores, comportamentos, e que esses signos se conectam, pois, estão vinculados em uma semiosfera, portanto a significação é resultante dessa cooperação de sentidos que se constroem em um dado contexto (Lotman, 1979). Já na perspectiva da semiótica social, a semiose e a significação são entendidas dentro do contexto das práticas sociais, uma vez que os sistemas de significação representam construções culturais que tanto moldam quanto são moldadas pela sociedade em que são empregados.

Outro ponto importante proposto pela semiótica são os recursos de verificação da verdade. É necessário salientar que a linguagem não é a realidade, mas, sim, um artifício eficiente, lógico, simbólico capaz de representar e mediar a realidade, seja através da constituição terminológica que perfaz uma linguagem científica mais precisa, seja pela possibilidade de gerar signos que assumem simbolicamente o lugar das coisas no mundo, seja pela possibilidade de nomear os seres e seus atributos, assim constituindo



conceitos, os quais, em processos semióticos, podem ser verificados, ajustados, atualizados e, assim, ampliar a experiência, portanto a compreensão sobre os objetos e sobre os fenômenos.

Além disso, a semiótica também apresenta recursos para analisar a construção discursiva. Tendo em vista que é através da confecção de discursos que se estabelece a comunicação e, desse modo, as informações são compartilhadas. Contudo, como o discurso está na esfera do simbólico, é possível se distanciar da realidade dos fatos, dos objetos e dos fenômenos, já que o processo de enunciação pode evidenciar as marcas ideológicas, políticas, culturais dos seus articuladores, bem como a intencionalidade, a situacionalidade e a aspectualização temática e figurativa, portanto o discurso pode ser veiculador de equívocos, fake news e pós-verdade.

Frente a isso, a semiótica também atua como recurso verificador da verdade, seja no âmbito lógico-argumentativo, seja na esfera do discurso. A semiótica peirceana se realiza na aplicação do pragmatismo, ou seja, além da semiose configurar uma atualização do hábito e este estabelecer parâmetros de conduta, o pragmatismo peirceano atua como um recurso veridictório, ou seja, estabelece procedimento de inquirição correlacionando a semiose com a realidade, assim permitindo o ajuste de conduta através da atualização da compreensão lógica da mente, que ocorre no interpretante, fator em que se destaca o falibilismo e o sinequismo, já que é possível haver evolução e correção do conhecimento.

Já a semiótica francesa, há a presença de instrumentos de veridicção através de elementos modais que evidenciam as paixões através da fé, porém é com as práticas semióticas e os posicionamentos tensivos que se estabelecem conjuntos sígnicos como por exemplo as formas de vida, assim o comportamento discursivo é regulado por um *ethos* que revela a conduta social praticada frente a determinadas cenas práticas ou a determinados conjuntos de aspectualização temática e figurativa, situacionalidade e intencionalidade, o que lhe confere a constituição de uma práxis enunciativa e discursiva.

A semiótica social adota o termo 'modalidade', originário da linguística, que refere-se ao valor de verdade ou credibilidade das afirmações expressas



linguisticamente sobre o mundo (El Refaie, 2010). Os semioticistas sociais ampliaram o significado original da modalidade para incluir uma perspectiva mais abrangente e filosófica, destacando especialmente a modalidade visual conforme discutida na gramática do design visual de Kress e Van Leeuwen (2006). Nesse contexto, uma teoria semiótica social da verdade não tem o propósito de estabelecer a verdade absoluta ou falsidade das representações, mas sim demonstrar se uma dada "proposição" (seja visual, verbal ou outra) é representada como verdadeira ou não. Na visão da semiótica social, a verdade é uma construção da semiose e, portanto, a verdade em um determinado grupo social resulta dos valores e crenças desse grupo (Kress; van Leeuwen, 2006).

Frente a esses apontamentos iniciais sobre as teorias da semiótica, evidencia-se que a compreensão da realidade perpassa pela capacidade de um indivíduo aplicar e reconhecer os fatores lógicos, simbólicos e discursivos constituídos pelos diversos tipos de linguagem. Tendo em vista que aprender, compreender, associar e acomodar o conhecimento não basta estar em contato com a informação, é preciso que haja processos cognitivos para a mente em contato com o objeto, fenômeno, evento ou fato possa passar por uma experiência colateral e adquirir esse conhecimento, ou seja, a mente evolui diante de semioses, e a semiose é um produto da semiótica, portanto é impossível interagir com o mundo se não for através de signos.

Multimodalidade no ensino de geografia

A teoria da multimodalidade é fundamentada na ideia de que a comunicação humana não se limita à linguagem verbal, mas é mediada por múltiplos modos semióticos. Kress e Van Leeuwen (2001) destacam a importância de considerar modos visuais, espaciais e gestuais, juntamente com a linguagem verbal para uma comunicação mais eficaz. Essa abordagem reconhece a diversidade de formas de representação e expressão presentes nas práticas sociais.

A descentralização da linguagem escrita, voltada para a ampliação do enfoque em novos signos de comunicação e produção de sentido, como tamanho, forma, cor, som, ícones variados, movimento, posicionamento, entre



outros, evidencia diversas oportunidades, potencialidades e limitações que atribuem significado e sentido ao ato de leitura e escrita (Alvez; Ribeiro, 2020). Dessa forma, a "linguagem híbrida", caracterizada pela multimodalidade que incorpora diversas linguagens, é distintivamente delineada pelo processo de desterritorialização e descolagem. Nesse contexto, cada indivíduo tem a capacidade de fazer escolhas personalizadas sobre como se expressar, influenciar e opinar por meio dessas linguagens, especialmente no cenário contemporâneo digital, viabilizado pelas novas tecnologias (Rojo, 2013).

No ambiente educacional, a multimodalidade é vista como uma resposta às mudanças na sociedade contemporânea, onde a informação é frequentemente transmitida por meio de diferentes mídias. Yeo e Nielsen (2020) destacam a evolução no paradigma educacional que reconhece a importância de ir além da tradicional ênfase na linguagem escrita ou falada, já que atualmente na sala de aula a comunicação pedagógica entre professores e alunos perpassa múltiplos modos semióticos. Assim, o ensino e a aprendizagem no domínio das ciências são notadamente multimodais (Kress et. al., 2001).

Kress et. al. (2001) apontam que a aprendizagem deve ser concebida como um processo dinâmico de criação de signos transformadores, envolvendo ativamente tanto os professores quanto os alunos. Nesse sentido, Yeo e Nielsen (2020) explicam que surge um contínuo debate sobre o momento apropriado para introduzir as representações multimodais na escola e como conceitualizá-las para obter o máximo impacto.

Para isso, dá-se destaque na alfabetização multimodal que atualmente é um conceito consolidado no qual se refere à habilidade de interagir eficazmente com textos que incorporam uma variedade de recursos semióticos (Camiciottoli; Campoy-Cubillo, 2018). Segundo a definição de Walsh (2010), inspirada na noção de multiliteracias, inicialmente formulada pelo New London Group, a alfabetização multimodal trata-se da aptidão para construir significados por meio da leitura, visualização, compreensão, resposta, produção e interação com textos multimídia e digitais.



A integração da abordagem multimodal e da alfabetização multimodal está presente em uma diversidade de disciplinas, como ciências, matemática, geografia e história, em estratégias pedagógicas que reforçam a ideia de que diferentes áreas do conhecimento se beneficiam da representação multimodal (Yeo; Nielsen, 2020).

Ao considerar o contexto deste presente estudo referente às competências semióticas e multimodalidade no processo educacional de geografia, destaca-se a afirmação de Alves e Ribeiro (2020, p. 37) no sentido de que “a articulação entre elementos verbais e não verbais de linguagem é condição fundamental para que a ciência geográfica consiga cumprir com a sua finalidade de representar, ler e interpretar o mundo e seus fenômenos”. Nesse sentido, concorda-se com os autores ao enfatizarem ser imprescindível abordar a linguagem em seu aspecto social e ideológico no âmbito da multimodalidade, considerando seu processo dinâmico de criação e transformação, em vez de se limitar à mera reprodução de significados.

A disciplina de geografia direciona seu foco ao espaço geográfico como objeto de estudo, considerando-o não apenas como um cenário passivo, mas como um elemento dinâmico atuante. O espaço é concebido como palco, onde ocorrem variados movimentos, abrangendo esferas sociais, políticas, econômicas, naturais e culturais. Ele também é percebido como um agente, capaz de facilitar ou dificultar as transformações realizadas pela sociedade e até mesmo pela natureza, em diferentes momentos e locais. Nesse contexto, as paisagens surgem como representações visíveis desses movimentos, enquanto os conceitos fundamentais de tempo e espaço desempenham um papel crucial para superar abordagens reducionistas que fragmentam as interações entre o físico e o humano, a natureza e a sociedade no domínio da geografia (Deon; Callai, 2020).

Os conceitos fundamentais da geografia incluem paisagem, território, região, lugar, e a conjunção do conceito de espaço com o de tempo que se constituem como elementos teóricos que viabilizam a reflexão sobre o mundo (Nogueira, 2016). Para propiciar a compreensão desses conceitos, utilizam-se recursos didáticos e midiáticos no ensino de geografia como livros didáticos,



mapas, fotografias, maquetes, cartilhas educativas, jogos eletrônicos, vídeos, plataformas digitais, software de simulação, aplicativos GPS, entre outros para estimular e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

A presença de recursos didáticos multimodais na escola manifesta-se de diversas formas, tendo como uma das principais a utilização de livros didáticos que enfatizam a interconexão entre o texto escrito e elementos visuais (Russini, 2018). O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) enfatiza, na seleção de suas coleções de ensino geográfico, a preferência por obras que valorizem a importância dos textos visuais e multimodais, assim:

O projeto gráfico-editorial das coleções, a despeito das diferenças, é funcional, coerente e apresenta elementos visuais diversificados, em consonância com as propostas didático-pedagógicas e as abordagens dos objetos do conhecimento. Observa-se a presença de diversas linguagens imagéticas (fotografias, desenhos, infográficos, reprodução de obras de arte, gráficos, tabelas, quadros, mapas, imagens de satélite etc.) e de gêneros textuais (letras de músicas, poemas, poesias, artigos científicos, trechos de matérias de jornais e revistas, charges, tirinhas, quadrinhos etc.) que colaboram para o desenvolvimento dos temas e atividades propostas (Brasil, 2024, p. 51).

As coleções presentes no PNLD (Brasil, 2024) destacam a apreciação dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, promovendo sua participação ativa e crítica como agentes no processo de construção do conhecimento geográfico escolar. Ao explorar o conhecimento geográfico, essas compilações buscam capacitar os estudantes a aprimorarem suas habilidades cognitivas, incluindo pensamento crítico, decodificação, análise, compreensão e sistematização do espaço geográfico de maneira abrangente.

Além disso, estimulam e auxiliam os docentes a incorporarem metodologias ativas, como a produção de audiovisuais e podcasts, a elaboração de jornais, painéis, maquetes, croquis, mapas e gráficos, vídeos, interação em redes sociais, aplicativos de sala de aula virtual, entre outras. Estas práticas não apenas instigam a busca pelo conhecimento, mas também fomentam uma postura investigativa, articulando a resolução de problemas com métodos científicos, a criticidade e procedimentos de ressignificação fundamentados na alteridade e na verificação das informações. Essa



abordagem visa a impulsionar os alunos a “[...] pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico e seus princípios [...] a partir da correlação de diferentes linguagens imagéticas como fotografias, ilustrações, imagens de satélite, obras de arte, tabelas, quadros, gráficos e mapas” (Brasil, 2024, p. 50).

Considerando as estratégias que aliam a multimodalidade ao ensino de geografia, os estudos de Russini (2018); Batista, Becker, Cassol (2019); Alves e Ribeiro (2020); Rizzatti, Becker e Cassol (2023) são exemplos de pesquisas que destacam a contribuição fundamental da comunicação não-verbal no processo de ensino e aprendizagem para a construção de significado e subsequentemente conhecimentos dos alunos.

A competência semiótica e a multimodalidade no ensino de geografia

O acelerado avanço e a contínua inovação no campo da tecnologia digital nas últimas duas décadas provocaram mudanças profundas na maneira como os indivíduos se comunicam e interagem em diversos aspectos da vida. No âmbito educacional, os educadores enfrentam a tarefa de encontrar abordagens para adaptar e incorporar recursos multimodais e multimídia nos materiais e atividades de sala de aula. Essa adaptação representa um desafio constante, especialmente diante da crescente influência da entrada digital multissemiótica na vida dos estudantes, tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Camiciottoli; Campoy-Cubillo, 2018).

Nesse sentido, torna-se imperativo reconhecer o papel da multimodalidade durante o processo comunicacional para o desenvolvimento de novas práticas e competências semióticas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula nas mais variadas esferas do conhecimento. Essa questão envolve a exploração eficaz de recursos semióticos e multimodais durante a interação do aluno e professor no ambiente educacional, bem como a instrução do papel dos múltiplos modos semióticos e sua interação na construção de significados e conhecimentos decorrente das relações lógicas, culturais ou discursivas, bem como a evidência de critérios de validação das informações e estratégias de correção da aplicabilidade do



conhecimento ao devir ajustando-o à realidade em contínuos processos de ressignificação.

Camiciottoli e Campoy-Cubillo (2018) evidenciam que uma parte do desafio associado à criação e desenvolvimento de práticas para fomentar a competência linguística multimodal reside no fato de que ambientes multimodais frequentemente demandam uma abordagem integrada de competências diversas. Nesse sentido, ressalta-se que a competência semiótica está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 479), em que evidencia que o ensino por competências deve “[...] possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens”. Ademais, a elaboração da prática pedagógica deve se fundamentar em destacar “as vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias” (BNCC, 2017, p. 479).

Tal orientação proposta pela BNCC (2017) evidencia a importância de fundamentos semióticos como a valorização da experiência, a relação com a realidade, a compreensão, classificação e organização das informações das informações e dos discursos a fim de que o entendimento do mundo e compreensão de si estabeleçam construções de identidades a partir de semiosferas e das diversas complexidades que são inerentes à formação da cultura, como *backgrounds*, fugindo, assim, de modelos positivistas, estereotipados ou reduzidos a informações sistematizadas em tópicos prontas para serem memorizadas.

Outrossim, a BNCC (2017, p. 480), ao tratar do âmbito do estudo, retrata que é preciso abranger “[...] a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica”. Frente a isso, entende-se que não basta ter acesso aos textos, mas, sim, é preciso



compreender como os conceitos científicos são construídos para efetuar a representação científica.

No caso dos estudos geográficos, é preciso ter acesso à terminologia especializada para compreender os objetos e objetivos presentes nos discursos da área, além de entender como fatores topográficos são fundamentais para a criação retórica-metafórica de concepções da realidade, como nome de cidades, nomes de famílias, designação da compreensão da relação discursiva entre o sujeito do discurso e os marcadores dêiticos desse discurso, como entender que aquilo que se refere ao sujeito é dentro e aquilo que se refere ao mundo é fora, ou ainda, ter a concepção de fatores no alto são infinitos e elementos no baixo são delimitados, ou seja, as competências geográficas também afetam a cognição e a construção cultural devido ao modo como a natureza se apresenta na ordenação do pensamento do sujeito, isto é, o objeto natural e fenomenológico são importantes para a compreensão do contexto.

Desse modo, reconhece-se que as competências específicas da linguagem e da geografia dialogam para efetuar a aprendizagem nessa área, pois as competências específicas da linguagem desenvolvem as competências linguísticas, comunicacionais e semióticas. Sobre esta última destacam-se as competências:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa,



ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 481).

Direcionando as discussões acerca da semiótica para análise das competências em geografia, destaca-se a importância de “aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes em Ensino Médio” (BNCC, 2017, p. 549). Somado ao fato de contribuir para “[...] a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana [...]” (BNCC, 2017, p. 549). Com isso, aponta-se a importância do pragmatismo e dos instrumentos de verificação do *ethos* e das formas de vida para direcionar a compreensão sobre a atividade dos sujeitos frente à realidade, por conseguinte à natureza e à sociedade como um todo, já que a orientação normativa aponta para a compreensão e reflexão acerca do indivíduo, da natureza, da sociedade, da cultura e da ética (BNCC, 2017).

Frente a isso, entende-se que os fundamentos da semiótica, desde os elementos basilares como os signos, bem como os fatores da ação do signo e os percursos de significação que envolvem a semiose, as formas de vida, a discursividade e a semiosfera estão arraigados nas competências específicas de Ciências Humanas e Sociais, as quais regem o ensino de geografia, assim destacam-se as competências:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.



2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 558).

De todo modo, a construção discursiva é fundamental para desenvolver o conhecimento de mundo dos estudantes. Somado a isso, é necessário que haja a presença de recursos visuais, sonoros, tácitos, além dos textos verbais para ampliar a experiência, já que esses objetos são responsáveis pela interação fenomenológica gerando, assim, uma experiência colateral, a qual é associada, e incorporada ao interpretante gerando novas semioses, e semioses sobre semioses, assim atualizando o hábito mental.

Ademais, a aplicação de competências semióticas permite que o estudante amplie seu repertório de informações, além de favorecer a uma conduta de investigação, comparação, inquirição que estimula a reflexão e a criticidade.

Essa tarefa de associar diversos recursos semióticos na sala de aula demanda dos professores avaliar diferentes modos de interação, ou seja, a quantidade de modalidades semióticas que podem ser utilizadas para o ensino de um conhecimento ou tarefa específica e analisar as habilidades individuais e



coletivas que são requeridas dos alunos na construção de significados para selecionar os múltiplos recursos que efetivem a construção do conhecimento.

Uma das estratégias que os professores podem utilizar para prepararem aulas multimodais para a construção de ações que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem é considerar a densidade modal, ou seja, a combinação de noções de intensidade modal e complexidade modal definidas por Norris (2004). De forma sintética, a intensidade modal diz respeito ao “peso” que um modo específico pode carregar numa interação determinada por uma ação pelos atores sociais e por outros fatores socioculturais e ambientais envolvidos, ao passo que a complexidade modal denota o nível de complexidade ou as interconexões elaboradas entre múltiplos modos, isto é, a quantidade de modos (como linguagem falada, imagens, o olhar, gestos etc.) que os atores sociais participantes utilizam para construir suas ações e seus processos comunicacionais.

A complexidade intrínseca às tarefas multimodais requer uma consideração abrangente, envolvendo: (1) a interação do modo semiótico na concepção da tarefa e a escolha do modo como uma variável da tarefa; (2) os métodos de avaliação relacionados à tarefa que incorporam a interação entre modos; e (3) as demandas cognitivas associadas à tarefa, abrangendo o acesso, processamento e compreensão de informações provenientes de diversas fontes verbais e não-verbais (Camiciottoli; Campoy-Cubillo, 2018). Em resumo, para o docente, a complexidade da tarefa multimodal implica a necessidade de consciência em relação à intrincada arquitetura multimodal envolvida.

Ao considerar a densidade modal e a combinação de conceitos associados a ela, no contexto de ensino e aprendizagem em aulas de geografia, os professores devem atentar-se para elementos-chaves na elaboração de estratégias de aula conforme delineado no Quadro 1 para tornar as aulas mais envolventes e eficazes.

Quadro 1: Estratégias de abordagem multimodal relacionadas às competências semióticas

Estratégia	Abordagem multimodal	Competência semiótica
------------	----------------------	-----------------------



		atrelada
Análise da Intensidade Modal	Os professores podem avaliar a intensidade modal para determinar quais modos de comunicação são mais relevantes para transmitir determinado conceito ou tema geográfico. Por exemplo, se estiverem ensinando sobre topografia, podem enfatizar a utilização de mapas e imagens como modos de alta intensidade para explicar fenômenos geográficos complexos.	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Análise da Complexidade Modal	Os professores podem analisar como diferentes modos interagem e se conectam para criar uma compreensão mais profunda do conteúdo, em maior e menor grau. Por exemplo, ao abordar questões ambientais, podem integrar dados visuais, estatísticas e discussões verbais para proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e significativa para os alunos.	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Adaptação de Estratégias de Ensino	Com base na avaliação da densidade modal, os professores podem adaptar suas estratégias de ensino para equilibrar a intensidade e a complexidade modal. Isso pode envolver a incorporação de atividades práticas, recursos multimodais e discussões em sala de aula.	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

<p>Incentivo da participação ativa</p>	<p>Os professores podem encorajar os alunos a participar ativamente por meio de diferentes modos de comunicação. Isso pode incluir apresentações multimodais, projetos de grupo, discussões baseadas em imagens, entre outras estratégias.</p>	<p>Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>
<p>Avaliação Multimodal</p>	<p>Os professores podem avaliar o desempenho dos alunos a partir de métodos de avaliação multimodal, considerando a interação entre os modos utilizados pelos alunos para demonstrar seu entendimento. Isso pode incluir a avaliação de projetos multimodais, apresentações e outras formas de expressão, como elaboração de vídeos, painéis, maquetes etc.</p>	<p>Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>

Fonte: Os autores.

Nesse contexto do ensino-aprendizagem multimodal em sala de aula, as estratégias delineadas podem auxiliar os professores a estimular o processamento de informações por parte dos alunos, além de propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico. Ou seja, estimular as complexidades cognitivas que se associam à capacidade dos estudantes em acessar, processar e compreender informações provenientes de diversas fontes, tanto verbais quanto não verbais, aprimorando o pensamento crítico.

Para facilitar a compreensão dos alunos referente aos conhecimentos a serem adquiridos no contexto de ensino-aprendizagem de geografia, entre outras disciplinas, é necessário desenvolver suas competências semióticas que estão diretamente relacionadas às competências de produção e consumo de textos e gêneros multimodais, ou seja, torna-se essencial desenvolver habilidades de pensar de forma “semiótica e multimodal”. Isso implica em



desenvolver suas capacidades de se engajar na produção, análise e discussão crítica de recursos semióticos, como textos, imagens, vídeos, gráficos, o que demanda, por conseguinte, uma compreensão aprofundada da estrutura e funcionamento desses tipos e gêneros textuais.

Nesse sentido, concorda-se com Archer (2010) ao tratar que o processo de aprendizagem dos alunos, tanto sobre quanto através do discurso multimodal, demanda uma abordagem pedagógica explícita que lhes forneça um conhecimento técnico sistemático sobre como os recursos semióticos são empregados na construção de significados. A ausência dessa pedagogia explícita resultaria em uma luta contínua com generalidades vagas em vez de análises perspicazes. Assim, redefinir a pedagogia da escrita se torna imperativo, envolvendo o desenvolvimento de metalinguagens que facilitem a conscientização e a análise da construção textual multimodal, conforme indicado por Archer (2010). Este novo paradigma exige a estipulação de critérios renovados para os textos multimodais, como a adequação do uso modal em contextos específicos e para fins determinados, as conexões entre modos (por exemplo, as ligações visual-verbal), e a inovação na utilização de recursos de representação que deve ser pensado estrategicamente pelos professores.

No âmbito do ensino multimodal de geografia, embora seja mais frequente no ensino básico utilizar predominantemente o modo escrito para reflexões sobre elementos visuais, seria proveitoso explorar as possibilidades proporcionadas pelo uso de diversos modos para refletirem uns sobre os outros. Ao tratar de um conceito geográfico específico, como o de região, é possível considerar várias representações (por exemplo, um mapa de uma região, um perfil demográfico da mesma, uma análise econômica) que podem ser empregadas para expressar o conceito. No entanto, cada modo de representação destaca uma ideia ou elemento particular da noção de região (por exemplo, o mapa permite a visualização espacial, enquanto o perfil demográfico oferece insights sobre a população local). Algumas dessas representações podem não ser diretamente similares aos referentes geográficos ou podem se basear em diferentes formas de interpretar os

sistemas semióticos, o que intensifica o desafio de interpretar os significados incorporados nessas representações geográficas. Diante disso, torna-se papel do professor desenvolver as estratégias que efetivem o processo de ensino e aprendizagem de forma proveitosa.

Considerações finais

Na abordagem sobre a influência da tecnologia e da multimodalidade no ensino, destaca-se a relevância das novas ferramentas digitais e mídias, que proporcionam uma ampla gama de modos de representação, desde mensagens instantâneas até narrativas digitais. A expansão do conceito de alfabetização, considerando aspectos multimodais, para incluir a interpretação e construção de conhecimento a partir de diversos modos semióticos atende às demandas contemporâneas, em que a literacia transcende a simples leitura e escrita.

Essa era atual de novos meios de comunicação, impulsionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, faz pensar sobre a necessidade de adaptação no ensino, considerando refletir sobre o papel central que a multimodalidade desempenha na educação contemporânea. Cultivar a habilidade de interpretar os significados expressos em diversos modos de representação geográfica, como mapas topográficos, gráficos climáticos e projeções cartográficas, e utilizar as representações formais da geografia para solucionar problemas e comunicar ideias deve ser reconhecido como um resultado fundamental para a aprendizagem na disciplina geográfica.

A integração da competência semiótica no ensino de geografia permite uma abordagem mais aprofundada na interpretação de signos e símbolos geográficos, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas espaciais e culturais, através da compreensão da multimodalidade pertinente aos materiais pedagógicos. Ao considerar a relação entre a multimodalidade e a competência semiótica no contexto geográfico, este estudo buscou explorar como a interpretação eficiente dos diversos modos de comunicação contribui para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos conceitos



geográficos, promovendo, assim, uma educação geográfica mais significativa e eficaz.

Outrossim, destacou-se que os fatores sociais são fundamentais para o desenvolvimento crítico, reflexivo, humano e holístico dos alunos, pois permite ao educando um posicionamento fundamentado na alteridade, compreendendo diversos discursos, símbolos, realidades, necessidades e maneiras de se relacionar com a realidade e representá-la, visto que os fatores culturais são engrenagens basilares para sistematizar a relação com o meio onde vive e atua.

Nesse sentido, as aulas de geografia necessitam de fundamentações semióticas e multimodais, assim como qualquer outra disciplina, já que a contextualização e apreensão dos saberes requer fundamentos baseado em aspectos culturais, os quais são fenomenológicos e constroem discursos. Para observar os fenômenos e interpretar os discursos, torna-se indispensável aplicações com base na semiótica. Dessa forma, a implementação e desenvolvimento de competências semióticas no ensino de geografia para auxiliar os alunos na compreensão do mundo e na interpretação e produção de significados assume um papel crucial, visto que possibilita não apenas a ampliação do repertório informativo dos estudantes, mas também estimula uma abordagem investigativa, comparativa e questionadora.

A reflexão crítica, essencial para a compreensão aprofundada dos fenômenos geográficos, é fomentada por meio da aplicação dessas competências. Nesse contexto, conclui-se que os fundamentos semióticos se revelam inseparáveis das habilidades específicas exigidas no âmbito ensino-aprendizagem das ciências humanas e sociais, consolidando sua importância no cenário educacional da geografia, bem como de outras disciplinas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Referências

ALVES, D. C.; RIBEIRO, M. V. G. A questão dos multiletramentos e da cultura digital no ensino superior da ciência geográfica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, p. 377-395, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8333>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BAKHTIN, M. M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hicitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATISTA, N. L.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Reflexões metodológicas sobre Cartografia Escolar, Multimodalidade e Multiletramentos com foco de análise na Educação Básica. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, p. 927-953, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/19486>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático/2024 - Geografia**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_geografia.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASSAC, C.; FIXMER, P.; MONDADA, L.; VINCK, D. Interweaving objects, gestures, and talk in context. **Mind, Culture, and Activity**, v. 15, n. 3, p. 208-233, 2008. <https://doi.org/10.1080/10749030802186686>

CAMICIOTTOLI, B. C.; CAMPOY-CUBILLO, M. C. Introduction: The nexus of multimodality, multimodal literacy, and English language teaching in research and practice in higher education settings. **System**, v. 77, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.005>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DEON, A. R.; CALLAI, H. C. O ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação em Análise**, v. 5, n. 1, p. 79–101, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40186>. Acesso em: 20 fev. 2024.

EL REFAIE, E. Visual modality versus authenticity: the example of autobiographical comics. **Visual Studies**, v. 25, n. 2, p. 162-174, 2010.

FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.



GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (Ed.). **International Encyclopedia of Media Literacy**. NY: Wiley-Blackwell, 2019.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-30, 2019.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. **Multimodal teaching and learning**: The rhetorics of the science classroom. London: Continuum, 2001.

KRESS, G.; T. Van LEEUWEN. **Reading images**: The grammar of visual design. 2nd ed. London and New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Arnold, London, 2001.

LOTMAN, I. M. Sobre o problema da tipologia da cultura. **Semiótica Russa**. Schnaiderman, B. (Org.). São Paulo: Perspectiva. 31-42, 1979.

MARTINES, A.R.; MOREIRA, W.; ALMEIDA, C. C. Do signo ao tesouro: contribuições de três correntes da linguagem. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 51, n. 1, 2022. DOI: 10.18225/ci.inf.v51i1.5543. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5543>. Acesso em: 26 fev. 2024.

NOGUEIRA, A. R. B. O Ensino de Geografia e os desafios para uma abordagem cultural e humanista. In: PORTUGAL, J.F.; OLIVEIRA, S.S.; RIBEIRO, S.L. (Orgs.). **Formação e docência em geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 191-208.

NORRIS, S. **Analyzing multimodal interaction**: A methodological framework. New York and London: Routledge, 2004.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

RIZZATTI, M.; BECKER, E. L. S.; CASSOL, R. Cartografia escolar multi (geo) modal: contribuição das inteligências múltiplas, multimodalidade e



neurociências para o ensino de geografia. Caderno de Geografia, v. 33, n.74, 2023.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RUSSINI, A. **O ensino de geografia e história na pós-modernidade: os desafios e as possibilidades das multimodalidades e das tecnologias**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/656>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SANTAELLA, L. **Charles Sanders Peirce**. São Paulo: Paulus, 2020.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Bras. Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 2006.

WALSH, Maureen. Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?. **The Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03651836>. Acesso em: 19 fev. 2024.

YEO, J.; NIELSEN, W. Multimodal science teaching and learning. **Learning: Research and Practice**, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23735082.2020.1752043>. Acesso em: 24 jan. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competência**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competência**. Trad. Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

Sobre os Autores

Alexandre Robson Martines

alexandre.martines@unesp.br

Doutorando em Ciência da Informação pelo PPGCI-Unesp/Marília-SP (FFC); doutorado sanduíche (estancia doctoral) 2023-2024, na Universidad de Murcia, Murcia, Espanha. Mestre em Ciências da Informação pelo programa PPGCI - Unesp - Marília/SP (2020). Graduado em Letras - Inglês - Faculdades Integradas Regionais de Avaré (2005) e graduado em Pedagogia para Licenciados pela Universidade Nove de Julho (2014). Professor de Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia e Sociologia. Experiente na área de Letras-



Linguagem, com ênfase em Linguística, Sociolinguística, Morfologia, Sintaxe, Semiologia, Semiótica, Semântica, Análise do Discurso, Linguística Textual, Pragmática, Filosofia da Linguagem e Representação Social, com trabalhos práticos em produção, correção, avaliação e análise de texto para vestibular, texto acadêmico-científico. Além disso, pesquisador nas áreas da Ciência da Informação, Ciência da Documentação, Organização do Conhecimento, Representação e Recuperação da Informação, Teoria do Conceito, com ênfase nas disciplinas de Análise Documental, Linguagem Documental, Linguística Documental, Semiótica Documental, Terminologia, Indexação, bem como o complemento de interesses científicos em estudos acerca de metodologia científica, de epistemologia, da informatividade, da comunicação e da representatividade, ainda destacando objetos, sistemas e mediação informacional, além da aplicabilidade da linguística computacional, mente computacional, processamento em linguagem natural e cognição no desenvolvimento de competências linguística, semiótica, comunicacional e informacional e aquisição de conhecimento.

Etefania Cristina Pavarina

e.pavarina@unesp.br

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade estadual Paulista (UNESP), possui mestrado em Ciência da Informação e graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Participa como integrante do grupo de pesquisa Fundamentos Teóricos da Informação (UNESP). Tem experiência na área de Organização da Informação, atuando nos seguintes temas: representação da informação, histórias em quadrinhos, semiótica e multimodalidade.



Um olhar semiótico multimodal do aplicativo Tik Tok: da noção de design à projeção de identidades

A multimodal semiotic look at the Tik Tok app: from the notion of design to the projection of identities

161

Joel de Jesus Junior

Resumo: O presente artigo pretende lançar um olhar sobre o aplicativo do *Tik Tok* e a diversidade de modos e recursos colocados à disposição dos usuários para a produção de textos e como as escolhas realizadas nesse espaço projetam identidades a partir da sua diversidade cultural e semiótica. Para tanto, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa apoiada nas considerações do referencial da Semiótica Social Multimodal (KRESS, 2010; 2015) para a discussão em torno do *design*, *redesign* e do *trabalho semiótico* dos criadores de vídeos postados no aplicativo e recorreremos aos estudos de Hall (2006) para discutir as identidades projetadas nesse espaço. Utilizamos, como recorte, dois vídeos considerados como *trends* e um perfil de uma criadora de conteúdo para análise semiótica e de identidade no *Tik Tok*. Os resultados indicam uma pluralidade de recursos que possibilitam implementar um trabalho semiótico que reflete as escolhas e interesses dos usuários, produzindo, assim, novos signos, além de projetar múltiplas identidades nesse novo habitat de produção de textos.

Palavras-chave: Semiótica Social Multimodal; *Tik Tok*; Texto; Identidades.

Abstract: This article aims to take a look at the Tik Tok application and the diversity of modes and resources made available to users for the production of texts and how the choices made in this space project identities based on their cultural and semiotic diversity. To this end, we opted for qualitative research based on considerations of the Multimodal Social Semiotics framework (KRESS, 2010, 2015) for the discussion around *design*, *redesign* and the semiotic work of the video app's creators and we resorted to studies by Hall (2006) to discuss the identities projected in this space. We selected two videos considered as trends and a profile of a content creator for semiotic and identity analysis on Tik Tok. The results indicate a plurality of resources that make it possible to implement semiotic work that reflects users' choices and interests, thus producing new signs, in addition to projecting multiple identities in this new habitat of text production.

Keywords: Multimodal Social Semiotics; *Tik Tok*; Text; Identities.

Introdução

O *Tik Tok*¹ é um ambiente virtual que caiu no gosto dos usuários, justamente por possibilitar liberdade para um trabalho semiótico na produção

1 O Tik Tok é um aplicativo chinês, criado pelo startup ByteDance, e é destinado para o compartilhamento de vídeos curtos dos mais variados conteúdos. Os usuários utilizam a plataforma para (re)produzir e compartilhar vídeos de receitas, desafios de danças e performances apresentadas com efeitos oferecidos pelo próprio ambiente como dublagens de

de diversos tipos de ‘textos’. Sob o domínio de uma conta gratuita, os mais de 800 milhões de usuários do Tik Tok o acessam pelo menos uma vez por dia (BORRAGINI; SATHLER, 2019) e podem lançar mão de quaisquer produções de conteúdos que desejarem, respeitando as diretrizes da plataforma e resguardando, assim, a integridade do ambiente e de seus usuários. A plataforma permite (re)criar histórias por meio de uma variedade de modos e recursos com sons, imagens em movimentos, gestos, cores, tipografia e filtros, possibilitando, dessa forma, produzir textos que incluam gravações de voz, arquivos de música, animações, imagens pintadas, digitalizadas, diferentemente de textos impressos.

Essa disponibilidade de recursos revela uma nova maneira dos usuários se relacionarem com a tecnologia, o que, nas palavras de Knobel e Lankshear (2007), indica um novo *ethos*, ou seja, uma forma mais híbrida, atravessada pelo outro, pois as práticas sociais de leitura e escrita exigem novas formas de letramentos, uma vez que elas são mais participativas, colaborativas e distribuídas, quando comparadas aos letramentos convencionais.

Os textos produzidos no aplicativo nos permitem conhecer uma variedade de identidades projetadas, fazendo emergir uma comunidade com habitantes que compartilham situações em comum e comunicam-se entre si por meio de ferramentas interativas neste espaço. A presença das tecnologias digitais no cotidiano de diversos grupos sociais tem alterado a paisagem comunicacional, bem como as formas de interação. Esse processo de transformação tem nos possibilitado utilizar dispositivos eletrônicos para produção e leitura de textos cada vez mais multimodais.

Nesse cenário, o movimento que nos leva a tecer reflexões sobre o habitat textual do *Tik Tok* reside no fato de que cada vez mais interagimos e dialogamos com outras interfaces semióticas e, conseqüentemente, os usuários produzem textos e negociam sentidos nesse espaço, desenvolvendo

cenas de filmes, novelas e outras produções mundialmente veiculadas. De acordo com as diretrizes da comunidade, a plataforma acredita na inclusão e na expressão individual. Disponível em: <https://www.tiktok.com/community-guidelines?lang=pt-BR>. Acesso em: janeiro, 2023.



um trabalho semiótico que desperta nossa atenção para a visão de texto, a interação e, conseqüentemente, as identidades nesse ambiente.

Nas palavras de Kress (2010, p. 51), “comunicar-se é colocar significado naquilo que é materializado como signo (como texto) na inter-relação com outros”². Portanto, interessa-nos refletir sobre as especificidades da comunicação nesse novo habitat textual, nas novas formas interativas, observando o *design* dos textos produzidos, as possibilidades de *designing* e *redesign* que se orientam dentro de um processo de transformação de significados, além de buscar compreender as identidades que podem ser projetadas, mediante a um processo de orquestração semiótica (Kress, 2015, p. 58) pelas lentes da Semiótica Social Multimodal. Além desses aspectos, buscamos ampliar a reflexão em torno de identidades projetadas nesse ambiente pelo olhar de Hall (2006).

A multimodalidade como característica inerente à linguagem

A noção de multimodalidade é algo que acompanha o ser humano desde a sua origem, nas suas necessidades de se comunicar/interagir. A comunicação é, por excelência, multimodal, logo, uma característica inerente à linguagem. Paiva e Santos (2022), numa releitura das contribuições do filósofo Mikhail M. Bakhtin para os estudos da linguagem, sinalizam que

[...] viver significa participar de um diálogo e, nesse diálogo, o homem participa com toda a sua vida: com olhos, lábios, mãos, espírito, corpo e suas ações. Nesse tom poético, o pensador russo já enfatizava que as nossas interações são permeadas de significados que se constroem em múltiplas articulações. Assim, todo homem social vive em um mundo marcado por múltiplos meios e modos para se colocar, para marcar sua existência e, conseqüentemente, para produzir sentidos (p. 24).

A partir desse relato, podemos compreender que a relação da linguagem com o ser humano transcende a visão de sentido pelo domínio da escrita. As formas ‘de participar do diálogo da vida’ se dão sob diversos canais sensoriais, com diversos modos e meios. Assim, todo homem social vive em um mundo

² Communication, by contrast, is to put the meanings to which I am giving material shape as a sign (as text) into an interrelation with others in my environment (KRESS, 2010, p.51).



permeado por múltiplos meios e modos para se colocar, marcar sua existência e, conseqüentemente, produzir sentidos. Nessa esteira, compreendemos que nossas trocas comunicativas se dão por meio de textos, entendidos como

[...] Um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas que vai se tecendo por uma malha de fios semióticos motivados, possibilitando novos *designs*, formas de interação e representação em um contexto comunicativo. Em outros termos, os sentidos vão se construindo em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação (Gualberto, Santos, Meira, 2020, p. 4).

A rigor, essas considerações nos levam a pensar em conceitos importantes e os seus desdobramentos dentro da teoria da Semiótica Social Multimodal, tais como **design** e **trabalho semiótico**. Ao ampliar nossa compreensão de texto, um aspecto muito importante nessa perspectiva multimodal da linguagem é o olhar para as escolhas que fazemos para tecer nossos textos e, para tanto, podemos nos indagar: Como e por que elas são feitas? Quais os recursos e modos disponíveis num determinado contexto? Quais os propósitos comunicativos a serem alcançados a partir de um trabalho semiótico? Qual a percepção do autor em relação ao seu potencial interlocutor? Quais as imagens/identidades que se projetam a partir dessas escolhas? dentre outras questões.

Esses questionamentos nos direcionam para uma melhor compreensão do termo escolha, que está intrinsecamente ligada aos recursos disponíveis em uma determinada comunidade, visto que ela não está isenta de relações de poder. Noutros termos, em maior ou menor grau, nossas escolhas de modos e suas integrações bem como a valorização de um modo em detrimento do outro estão associadas às relações de poder.

O trabalho de escolher modos, moldá-los e integrá-los para a produção de significado não é apenas um **trabalho semiótico**. Nas palavras de Paiva (2022), “é um trabalho motivado de produção, atravessado por escolhas, transformadoras ou reprodutoras, que consideram o histórico de uso dos modos e suas mudanças nas relações sociais” (p. 1). Nesse sentido, a produção ou o *remix* de vídeos no aplicativo *Tik Tok* evidencia um trabalho

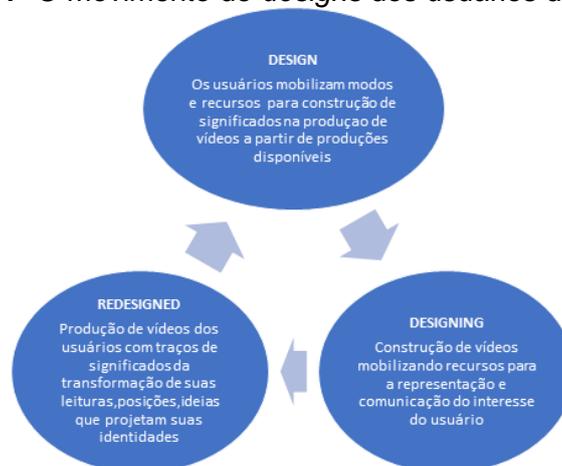


semiótico dos usuários para exporem suas posições, sua forma de agir e intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. Assim, a noção de trabalho semiótico está intrinsecamente articulada com a noção de **design** e os seus desdobramentos: **designing** e **redesigned**.

O **design** é o termo central no trabalho semiótico, situando-se entre o conteúdo e a expressão. Na visão de Pimenta e Santos (2017), “*design* é o uso do recurso semiótico em todos os modos e combinações de modos, formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação” (p. 395). Na percepção de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o termo possui duplo significado, um ligado a “[...] padrões e estruturas que existem em coisas naturais e feitas pelo ser humano” (p. 172) e o outro constitui “uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação” (p. 173). Na perspectiva dos autores, o *design* é um padrão de significado e um processo de construção de significado.

Logo, ele projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o texto que (re)contextualiza posições e relações sociais, além do conhecimento em um arranjo para o público específico. O *design* é afetado pelas mudanças sociais e tecnológicas. Assim, os textos produzidos no *Tik Tok* revelam as mudanças e as possibilidades de escolhas a partir de modos e recursos que a plataforma disponibiliza, viabilizando um trabalho semiótico motivado de transformação.

Figura 1- O movimento de *designs* dos usuários do *Tik Tok*



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Assim, na produção dos vídeos, vemos a realização desse trabalho, visto que o usuário mobiliza, por meio de sua agência, recursos e modos para a produção de sentidos num processo de transformação. Dessa maneira, propomos que os vídeos produzidos pelos usuários possam ser analisados e compreendidos pelo processo de ressignificação chamado de *tradução* pela sociosemiótica multimodal, cujo tipo de transferência de significado é nomeado como transformação. A transformação, de acordo com Kress (2010, p. 124), é o processo de tradução entre os mesmos modos semióticos, no entanto, há alterações em seus elementos, ou seja, mudanças e arranjos dos elementos e dos recursos dentro do mesmo modo.

Portanto, é possível perceber, na produção dos usuários, um trabalho de produzir vídeos a partir de *designs* disponíveis em que se mantém o uso de modos e recursos como visuais, verbais, gestuais, sonoros, *layout*, para produzir e replicar outros vídeos, mas alteram os seus elementos, sobretudo textos verbais e imagens de *background* ou de *close-up*. Logo, interessa-nos analisar as implicações na produção de sentido motivadas pelas transformações desenvolvidas pelos usuários no seu trabalho semiótico e as identidades que se projetam a partir desse trabalho.

Do *design* e das escolhas no habitat do *Tik Tok*

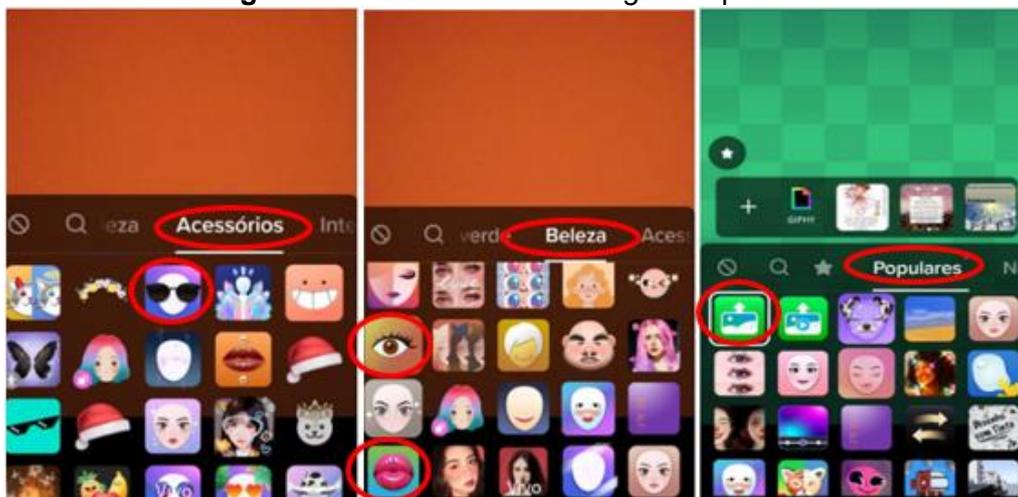
A organização da plataforma nos dá a ideia de escolhas, já que está dividida em duas linhas de transmissão denominadas '*Seguindo*' e '*Para você*'. Ao selecionar a guia *Para Você (For You)*, o usuário recebe as produções de diversos usuários/criadores de maneira aleatória. Por outro lado, ao selecionar a guia *Seguindo*, os usuários visualizarão apenas os vídeos daqueles usuários/criadores que escolheram acompanhar.

Dentre o universo dos usuários/criadores do *Tik Tok*, encontramos aqueles que produzem vídeos em que expõem um conteúdo autêntico e outros que investem em produções mais rebuscadas com figurinos organizados. Independentemente de quais sejam os propósitos comunicativos dos usuários, a plataforma oferece uma série de ferramentas (Figura 2), tais como filtros que inserem maquiagem, acessórios, mudança da cor dos olhos ou ainda



possibilitam transportar o criador para qualquer ambiente, alterando o pano de fundo com o recurso da tela verde.

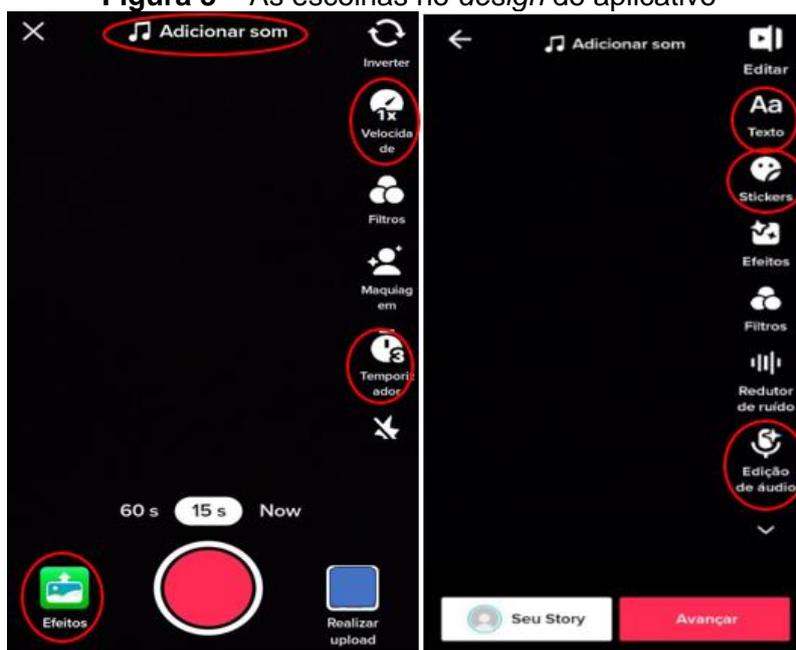
Figura 2 – As escolhas no *design* do aplicativo



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A Figura 2 mostra como o *design* está organizado multimodalmente sob a forma de ícones ao explorar imagens, cores, brilho, ângulo, dentre outros, para indicar os recursos e efeitos que o usuário tem a sua disposição. Esses ícones estão distribuídos em guias nomeados *Acessórios*, *Beleza*, *Ferramentas* e outros. Adicionalmente, se o usuário quiser gravar um vídeo e nele alterar a cor ou o formato dos olhos, boca ou cabelo, pode facilmente fazê-lo, clicando nos ícones correspondentes a esses efeitos na guia *Beleza*. Não há uma ordem linear/hierárquica entre os elementos, eles aparecem sob a forma de lista, deixando para o usuário o poder de decisão, definindo seu caminho de leitura e as seleções que pode fazer para suas criações. A essa variedade de efeitos, somam-se outros recursos de edição, como textos escritos, seleção de diversos sons e músicas, além de uma série de edições no tempo ou velocidade de reprodução dos vídeos. A Figura 3 explicita o *design* e as escolhas possíveis no aplicativo.

Figura 3 – As escolhas no *design* do aplicativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Após a gravação do seu vídeo, utilizando os efeitos que deseja, a plataforma automaticamente direciona o usuário para a tela de edição (Figura 3) em que os recursos como a inserção de textos escritos ou figuras (*stickers*) estão distribuídos do lado direito do vídeo. É nesse momento que o usuário escolhe em que tempo determinados efeitos e textos em modo verbal podem aparecer ou desaparecer nas suas produções. Nessas configurações, é necessário levar em consideração a união indissociável entre as novas tecnologias e um novo ethos que elas implicam.

A partir de modos e recursos disponíveis, vemos que as produções nesse espaço se caracterizam, em sua maior parte, pela replicação de um conteúdo, porém cada um com roupagem diferente. Esse movimento no ambiente do aplicativo é chamado de *trend*, justamente para indicar que tal conteúdo lançado pode se tornar a próxima tendência. Logo, os demais usuários se apropriarão desse conteúdo para reproduzi-lo aos seus moldes, fazendo o movimento de transformação para uma outra prática social, o que indicará outras intenções, motivações e, conseqüentemente, os sentidos que podem ser produzidos pelos limites contextuais aos que o texto se insere.

Essas atitudes remetem-nos aos conceitos de *design* e *designer* propostos por Kress (2010), visto que há recursos disponíveis (*design*) ao

criador do vídeo (*designer*) e este, por sua vez, fará escolhas de acordo com seu interesse para, a partir deste, produzir outro conteúdo (*redesign*), tendo em mente o público a quem ele quer direcionar.

A rigor, o *design* vai indicar esse arranjo de escolhas de diferentes modos para realizar e (re)contextualizar posições e relações sociais para um público específico. Desta forma, um único vídeo pode ganhar infinitas reproduções de acordo com o contexto e interesse que mediará escolhas do usuário. O compartilhamento na plataforma chama a atenção, pois as criações autônomas acabam se tornando “matéria-prima” para os demais usuários que, utilizando-se da possibilidade de dublagem, retomam a produção e as ressignificam de acordo com suas acepções, modos e recursos disponíveis.

No processo de recontextualização, nos termos de Fairclough (2003), faz-se o movimento de apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra, o que resulta em maneiras particulares de transformação nesse percurso. Na visão do autor, grande parte das ações e interações nas sociedades modernas é mediada à distância. Essa “ação à distância” (p. 34) envolve participantes que estão distantes uns dos outros no espaço e/ou no tempo, que depende de alguma tecnologia de comunicação. A recontextualização dos textos de diferentes práticas, incluindo, crucialmente, a vida cotidiana, contribui para a formação de como vivemos e os significados que damos as nossas vidas.

Da noção de identidade

Observamos as escolhas realizadas no ambiente, a produção de sentidos e as negociações no *Tik Tok* em diálogo com a noção de identidade de que ele pode projetar. Ancoramo-nos nas contribuições de Hall (2006) para compreender a noção de identidade, que se baseia na constituição do ser humano enquanto sujeito e produto das sociedades modernas no final do século XX, as quais passaram por mudanças significativas em sua estrutura de maneira que causaram “fragmentações das paisagens” (p. 9) e, por isso, conferiram a esse sujeito a “crise de identidade” ou “descentração/deslocamento” (p. 9). Assim, os sujeitos que antes tinham suas



concepções a partir de ideias fixas e centradas de raça, classe, gênero, dentre outras, deslocam tais compreensões de si e passam a enxergar maiores possibilidades de existir.

Nesse sentido, Hall (2006) elenca três concepções de identidade dos sujeitos ao longo do tempo, classificando-os como: o sujeito do Iluminismo, o Sociológico e o Pós-moderno. O sujeito do Iluminismo era aquele que tinha a concepção individualizada de si, tendo o seu próprio eu como razão de sua existência, baseado em um “indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação” (p. 10).

O Sujeito Sociológico se desenvolvia nas e por meio das relações com outros indivíduos e, por isso, outras questões além do próprio *Eu* passavam a ser valorizada por esses sujeitos, tais como outras pessoas, sentidos e símbolos. É com essa concepção de indivíduos que surge a ideia da associação do ser ao seu lugar criando, assim, a ideia da identidade cultural e da estrutura. Na perspectiva do autor,

o fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à sua estrutura (Hall, 2006, p. 12).

O Sujeito Pós-moderno descrito por Hall (2006) não deixa de corresponder a essa noção “sutura”, contudo, não se restringe a ela unicamente, mas estabelecerá ligações com diversos outros aspectos da sociedade. Hall (2006) acrescenta que o sujeito pós-moderno não é “fixo, essencial ou permanente” (p. 12) e sua fragmentação se deve aos emergentes efeitos causados pela globalização no mundo pós-moderno, os quais incidem diretamente sobre os indivíduos desse tempo, oferecendo-lhes experiências (presenciais ou pelas tecnologias) com outras culturas, independente da distância.

Nesse sentido, buscamos compreender a noção de identidade concebida nessa perspectiva pós-moderna e, como recorte de análise, as



trends, pois elas partem de um recurso em comum e se transformam de acordo com as identidades de cada criador ao longo do processo de viralização.

O que as escolhas indicam: do trabalho semiótico à projeção de identidade e conteúdo

171

No que diz respeito às *trends*, não há regras a serem consideradas para a viralização. Pode ser uma dança (ou dancinha, como popularmente são chamadas as coreografias na plataforma), uma cena de filme ou novela, uma simples fala original ou um bordão de um criador que alcança um número arrebatador de apreciações do público (curtidas) e se torna referencial para outros usuários.

Diante das inúmeras possibilidades de *trends* na plataforma *Tik Tok*, destacamos as *trends* de dança e dublagem de cena de novela para observar os *designs*, *(re)designs* e identidades projetadas a partir dessas escolhas. Optamos por esse recorte, pois esse conteúdo foi o que mais ganhava destaque dentro dessas categorias no período em que nos dedicamos a analisar a plataforma. O número de reproduções, as reações a esses vídeos, além da riqueza de elementos que eles oferecem para a discussão levaram-nos a tomá-los como *corpus* de análise. Essa oferta de possibilidades para debate é, também, a razão pela qual escolhemos o perfil do *Tik Tok* para refletirmos sobre identidades na plataforma.

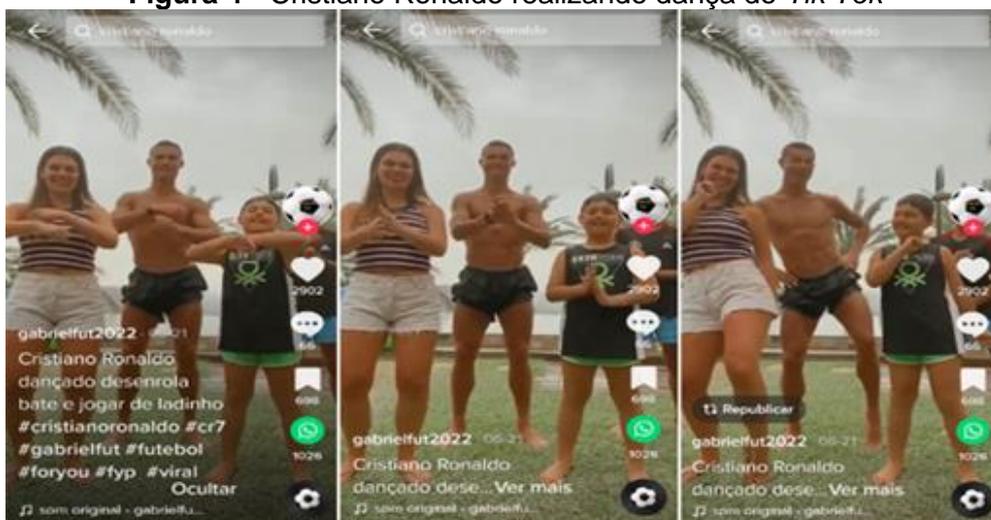
Trend de dancinhas

A música *Desenrola, bate e joga de ladinho*³ ganhou espaço nas mídias no início do ano de 2022; assim, o público que se interessava por realizar vídeos de coreografias logo entendeu os passos que a letra sugere e começou a reproduzir a dancinha em seus vídeos publicados no *Tik Tok*.

³ A música “Desenrola, bate, joga de Ladin” é de autoria do DJ L7NNON & OS HAWAIANOS com participação do DJ Bel da cd e Biel do Furduncinho. Mesmo sendo lançada em abril de 2022, muitas pessoas no Brasil já haviam decorado seu refrão, pois, segundo o site portal popline, a faixa já havia viralizado no *Tik Tok* e milhares de usuários anônimos e famosos já performavam os passinhos ditados, inclusive em territórios internacionais. Disponível em: <https://portalpopline.com.br/desenrola-bate-joga-de-ladin-e-o-viral-que-voce-precisa-conhecer>. Acesso em mai. 2023.



Figura 4 - Cristiano Ronaldo realizando dança do Tik Tok



Fonte: Tik Tok (2023).

A partir do som e do ritmo de uma única música, milhares dos usuários do *Tik Tok* se lançam na plataforma para mostrarem seus desempenhos na coreografia dela. Isso só é possível porque a plataforma possui um alto potencial de interação que permite alcançar diversos espectadores em um curto espaço de tempo. Na Figura 4, podemos verificar botões de interação no lado direito da tela, que permitem ao usuário curtir, comentar ou compartilhar os vídeos produzidos no *Tik Tok*.

Ainda que os usuários partam de um mesmo conteúdo, os movimentos que cada um realiza trazem consigo releituras com desenvolturas autênticas, em cenários diferentes de acordo com o lugar em que vivem ou escolhem gravar, além dos figurinos e demais recursos como jogo luzes, dentre outros, tornando-se, assim, *(re)designers*. Nesse sentido, o usuário realiza uma nova produção a partir dos *designs* disponíveis em que podemos ver traços de significados da transformação de suas leituras, posições e ideias, recontextualizando relações sociais a um público específico. Adicionalmente, essas produções levam o usuário a reconhecer as identidades projetadas.

A rigor, o jogador de futebol Cristiano Ronaldo, mundialmente conhecido como CR7, tem sua fama de profissional exigente e dedicado; no *Tik Tok*, porém, podemos ver outra face do futebolista, desta vez, irreverente, descontraído e dedicado à família (Figura 4). Os fãs do atleta possivelmente se surpreendem ao vê-lo dançando no vídeo dada a ideia de cultura nacional, ou

seja, o “modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações e a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, p. 50). Assim, a ideia rígida e inflexível sobre a cultura da nação dos jogadores profissionais é desconstruída. Hall (2006) chama esse fenômeno de “fragmentação de paisagens”, “descentração ou deslocamento de identidade”, pois os sujeitos não possuem uma identidade unificada a todo tempo, visto que deslocam-na continuamente em relação ao contexto em que estão.

No *Tik Tok*, é possível nos depararmos com vídeos embalados pelo mesmo som, no entanto, quem realiza os movimentos são atores/personagens em fotos ou vídeos editados como mostra a Figura 5. Nesse recorte, quem faz os movimentos da música são os personagens do seriado mexicano *Chaves*, exibido no Brasil entre os anos de 1984 e 2020. Esse tipo de recorte abre caminhos para debatermos sobre as identidades projetadas, ainda que os movimentos assistidos não sejam autênticos e, sim, recortes de episódios. Quanto ao criador, podemos deduzir que se trata de um usuário que tem habilidades com a edição de vídeos e que, embora possa gostar de produzir para a tela, possivelmente não tem a disposição para apresentar-se frente às câmeras. Além disso, podemos considerar que tanto produtor e usuários que interagem com esse vídeo possuem afinidade com os personagens apresentados, suturando (HALL, 2006) o conteúdo a um lugar de memória e afeto.

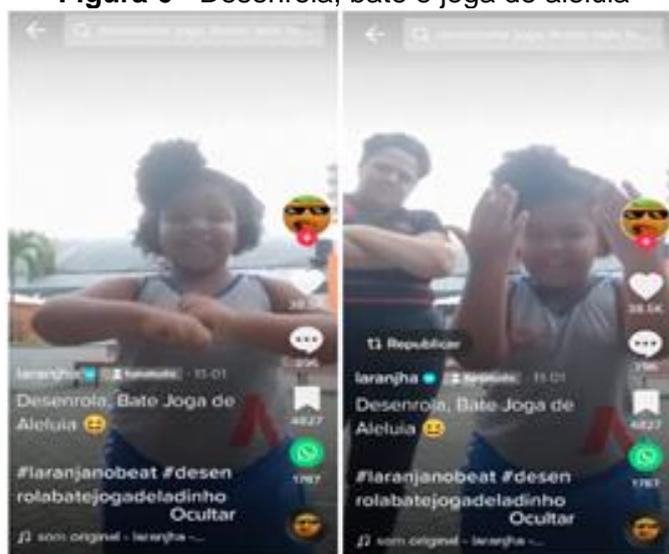
Figura 5 - Desenrola, bate e joga de ladinho do Chaves



Fonte: Tik Tok (2023).

A letra original de uma música também pode sofrer adaptação e dar origem a novas interpretações, como mostra o vídeo (Figura 6)⁴ em que a criança segue fielmente a letra e coreografia convencional da canção, no entanto, assim que sua mãe aparece, a garotinha “costura” o *hit* do vídeo a um hino gospel para convencê-la de que sua performance se tratava apenas de um momento de louvor.

Figura 6 - Desenrola, bate e joga de aleluia



Fonte: Tik Tok (2023).

O destaque apontado, além de contribuir com a discussão acerca dos *(re)designs* realizados no *Tik Tok*, possibilita-nos refletir sobre as identidades que se projetam nessa plataforma. O título do vídeo “Desenrola, Bate, Joga de Aleluia” complementa o texto produzido em áudio articulando ao modo gestual da mãe. A configuração dos textos do vídeo, o domínio da letra do louvor gospel bem como os gestos típicos em cultos de religião protestante levam-nos a crer que estamos diante de uma família que segue essa doutrina e que, portanto, podemos encontrar um comportamento diferente na rede social e com determinados valores, posturas, gostos musicais etc. Nesse percurso, o vídeo que recebeu mais de 38 mil curtidas passa a ser matéria-prima para outros usuários do *Tik Tok* que se identificam com os aspectos nele projetados, tornando-o uma nova *trend* e iniciando, assim, uma nova etapa de viralização.

⁴ Disponível em:

https://www.tiktok.com/@laranja/video/7161147602724015365?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7204446114913109509. Acesso em mai.2023.

Logo, compreendemos que cada escolha revela uma identidade ou, ainda, a própria escolha de produzir vídeos na internet marca uma nova forma de se relacionar com a tecnologia, que mantém certos valores, mas, ao mesmo tempo, rompe visões ou posturas acerca de como deve ser a atuação de religiosos em redes sociais, por exemplo.

Com um olhar mais atento às *trends* de dança, podemos observar que esse conteúdo exige arranjos menos técnicos, ressaltando ao criador mais empenho em sua performance corporal. No entanto, as *trends* produzidas contam com um trabalho semiótico que envolve escolhas do modo verbal, visual, jogo de luz, figurino, ambiente etc. Ademais, os sons, gestos e textos orais que dão origem a vídeos como esses podem sofrer mudanças e alterar todo o *design*, visto que essas variações acontecem motivadas pela relação social que os criadores mantêm com esses textos.

Trend de novelas

Abordamos, até esse ponto, vídeos acerca de trechos de música e movimentos de dança. Há também produções amplamente propagadas no *Tik Tok* envolvendo cenas ou recortes de novelas. Nesse sentido, tomamos também como material de análise um fragmento de uma telenovela brasileira exibida no ano de 2012. Assim, um usuário do *Tik Tok* realizou um recorte de uma cena de novela em que um dos personagens representa um sentimento ou situação com a qual se identifica; como base para sua produção, recorre a um episódio em que a personagem Carminha, interpretada pela atriz Adriana Esteves na novela *Avenida Brasil*, exalta-se e profere um termo de forma raivosa.

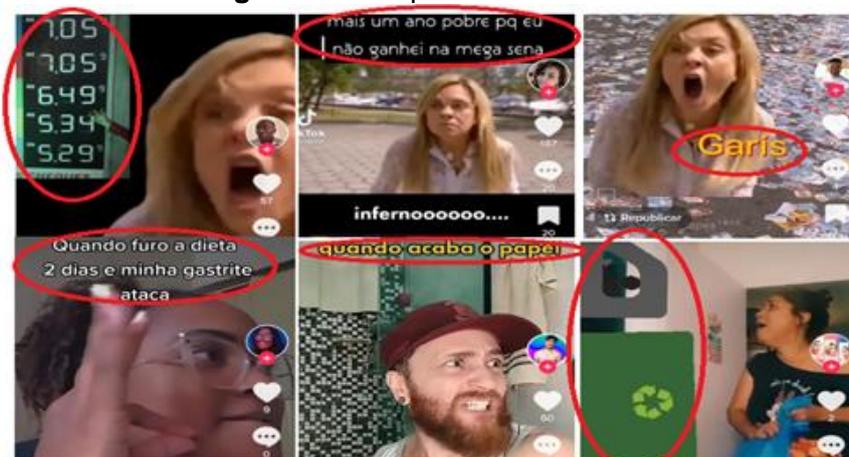
O estereótipo expansivo e estridente da personagem, que fez sucesso em 2012, na rede Globo, retorna às telas, desta vez pelo aplicativo *Tik Tok* em situações icônicas. A Figura 7 traz um dos episódios virais em que Carminha grita enfaticamente a palavra “inferno” após se frustrar com uma situação ocorrida no enredo da telenovela.

Os usuários do aplicativo, por sua vez, usam a mesma palavra na voz da personagem para expressarem crítica ou revolta, porém as motivações que os



levam a extravasar suas frustrações são as mais variadas possíveis, como podemos verificar na Figura 7.

Figura 7 - Compilado de vídeos 1



Fonte: Tik Tok (2023).

Na *trend* de novelas é possível utilizar o próprio vídeo original e ressignificá-lo com elementos como texto escrito, figura ou outras imagens de fundo; ou ainda os *tik tokers* podem ser os próprios protagonistas dos vídeos dublando a voz da personagem escolhida. Traçando um paralelo entre o vídeo original (Figura 7) e as (re)produções dos *tik tokers*, podemos verificar que a retomada do modo oral produzido pela personagem como também suas expressões faciais e trejeitos (modo gestual) servem de ‘matéria-prima’ para que os usuários criem seus vídeos. Noutros termos, vemos um processo de transformação na (re)criação de novos vídeos dos usuários, visto que partem de *designs* disponíveis e de modos e recursos como visuais, gestuais, sonoros, *layout* etc, mas alteram os elementos, marcando assim sua intenção e posição discursiva na representação de um aspecto da realidade.

Nesse sentido, diferentes agências e identidades são apresentadas a partir de um trabalho semiótico na plataforma. Com a imagem dos letreiros da bomba de gasolina (Figura 7, à esquerda), vemos que o que faz um usuário preferir com ênfase a palavra *inferno* é o preço do combustível, mas para outros (Figura 7, ao centro) a motivação pode ser apenas a falta de papel no banheiro (banheiro como cenário e texto escrito), permitindo-nos fazer leituras sobre as possíveis posturas que os usuários assumem. Ainda como exemplo trazemos a representação de um vídeo (Figura 7, à direita) em que um usuário

do *Tik Tok* cria uma postagem sobre prospectos de propaganda eleitoral, popularmente conhecidos como *santinhos*, jogados no chão em época de eleição e nela há menções a personagens como gari e cidadãos que se preocupam ou se incomodam com a questão.

Nessa esteira, a criadora de conteúdo Alessandra Araujo⁵ grava vídeos de humor no seu perfil com temas como moda, culinária dentre outros, explorando principalmente o ambiente onde mora em segundo plano. Todo esse arranjo constituído pelas escolhas de modos e recursos são aqueles dos quais ela dispõe, entretanto observamos que, para além de serem apenas recursos disponíveis, esses elementos fazem parte do repertório que ela escolhe ressaltar, ou seja, sua identidade real acaba se tornando sua identidade (sua marca) na plataforma.

A partir desse recorte, podemos refletir que os propósitos comunicativos de Alessandra remontam seu contexto local e mostram uma criadora de conteúdo ligada às tradições do campo, reafirmando, com humor, o pertencimento a esse território. Ao mesmo tempo, ainda que localizada nesse espaço, a dona do perfil busca articular seu diálogo com o mundo global, como no vídeo (Figura 8) em que ela usa uma fantasia do personagem Batman, super-herói amplamente conhecido.

⁵ Endereço de perfil: @alessandraaraujoof

Figura 8 - Compilados de vídeos 2



Fonte: Tik Tok (2023).

O perfil de @alessandraujooof nos ajuda a compreender as asserções de Hall (2006) sobre o alinhamento de nossas subjetividades aos significados e valores dos lugares e, a partir disso, construímos identidades culturais. Assim, os modos e recursos disponíveis à criadora/*designer* dos vídeos são usados para ressaltar esse *locus* de onde ela fala (o campo) com todos os itens que salientam esse ambiente, levando os demais usuários à compreensão de que essa pode ser uma forma de estar presente na evolução do mundo, sem deixar de afirmar suas origens.

Os textos no *Tik Tok* se dão a partir de uma referência, seja ela original ou não, mas é impossível afirmar que tais (re)criações não tenham a identidade do criador para a transformação particular dos conteúdos gravados. Pela tela do *Tik Tok* podemos conferir escolhas de modos e recursos para o *design* de seus vídeos que refletirão suas identidades, as quais são fragmentadas pela força das configurações da pós-modernidade e não devem ser unificadoras nem anuladoras de diferenças, mas sim “costuradas” sem segregação de gênero, raça, time de futebol, religião ou local de onde se fala.

Considerações finais

Todas as reflexões tecidas no decorrer deste trabalho apontam como os artefatos digitais se integram a um novo contexto social, provocando transformações na forma de mobilizar a linguagem, produzir *designs* e projetar identidades. Na visão de Kress (2010), essas novas configurações revelam como as mudanças residem no social, sendo necessário (re)pensarmos as formas interativas que se deflagram em vários ambientes e a agência dos seus usuários, revelando um trabalho semiótico e a projeção de outras identidades.

Cientes da fragmentação identitária que confere a cada sujeito a noção das nuances de sua subjetividade, podemos problematizar quem somos, como nos projetamos e as consequências dessa projeção, principalmente, nos espaços de longo alcance, como as redes sociais. Essa orquestração revela um trabalho semiótico, a relação que queremos instituir com outros usuários e, sobretudo, como queremos estabelecê-la, o que indica como projetamos nossas imagens.

Para além do domínio tecnológico, é importante reconhecer semioticamente as possibilidades de agir e produzir sentidos. Ao olhar para os textos produzidos do *Tik Tok*, percebemos que eles têm o propósito inicial de entreter, no sentido de gerar engajamento ao criador. O engajamento para um criador de conteúdo se manifesta de diversas formas de interação, perpassando desde uma simples curtida até o ápice de ter seu conteúdo reproduzido amplamente, constituindo uma *trend*.

A manutenção de todo trabalho semiótico na plataforma, portanto, é ditada pela interação entre os interlocutores (criadores e seguidores). As curtidas e comentários ou mesmo a viralização dos vídeos dão o *feedback* para que os criadores mantenham seu repertório de escolhas/*design* ou os ressignifiquem a fim de manter os propósitos comunicativos que os motivam a produzir. Logo, é importante atentar para o comportamento social do usuário nas suas produções nesse habitat textual e os processos de transformação realizados, visto que eles não só indicam uma necessidade de o usuário fazer parte de uma comunidade comunicativa para marcar posição discursiva, como



também, estrategicamente, apontam possibilidades para produzir textos com o objetivo de obter mais seguidores e virar uma *trend*.

Referências

BORRAGINI, Hesley; SATHLER, Rapahel. **Marketing no Tik Tok**. 2019. Disponível em: <https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/355484/Marketing%20no%20TikTok.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: Textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bonfante dos; MEIRA, Ana Clara Gonçalves. **Multimodal metaphors**: from language as a condition to text to the notion of texture as a meaning-making semiotic resource. *Revista Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 893-915, 2020.

HALL, Stuart. **Identidade Cultura na Pós-modernidade**; Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KNOBEL, Michele.; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/649511711/A-New-Literacies-Sampler>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge, 2010.

KRESS, Gunther. **Semiotic work**: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, 2015, 49–7

PAIVA, Francis Arthuso. Desalfabetizar a escola: multimodalidade e ensino de linguagens. **Revista Ponte**: Divulgação científica para a Educação e a cidadania Global, 2022. Disponível em: <https://humanussingular.wixsite.com/revistaponte/post/desalfabetizar-escola-multimodalidade>. Acesso em: 05 set. 2022.

PAIVA, Francis Arthuso; SANTOS, Zaira Bomfante dos. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. In: PAIVA, F.A. (Org.). **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem**: Projetos de Ensino de Linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 21- 42.

PIMENTA, Sônia Oliveira; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Linguística Textual e a perspectiva sociosemiótica da Linguagem: orquestrações multimodais de significados. In JÚNIOR, R. C.; LINS, M. P.P.; ELIAS, V. M. (Org.). **Linguística Textual: Diálogos Interdisciplinares**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 387- 406.

TIKTOK, **Make your Day**, 2020. Disponível em: [http://www.tiktok.com/pt\(BR/](http://www.tiktok.com/pt(BR/)
Acesso em: 03 ago. 2020.

Sobre o autor

Joel de Jesus Junior

joeljotajunior3@gmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pelo Centro Universitário do Norte do Espírito Santo-CEUNES, (2023). Professor de Língua Inglesa da rede Municipal de São Mateus (2018-2022). Foi Coordenador de Área de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de São Mateus e bolsista CAPES no Programa de Desenvolvimento de Profissionais da Educação Básica na Irlanda (2023-2024).



Análise da representação do trabalho feminino na feira da mulher empreendedora de Tauá

Analysis of the representation of women work at the Tauá city fair of entrepreneur women

Maria Eduarda Noronha Gonçalves
João Paulo Lima Cunha

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a representação da mulher a partir da prática discursiva da “Feira da Mulher Empreendedora de Tauá”. Temos como arcabouço teórico as abordagens da Análise Crítica do Discurso e da Semiótica Social e Gramática do Design Visual. O objetivo geral da pesquisa é compreender como as representações visuais da mulher se manifestam nos cartazes da feira. Além disso, este estudo também se fundamenta na busca por uma compreensão do papel das semioses em contextos socioculturais e sua capacidade de moldar significados e influenciar as normas de gênero. Nosso *corpus* de análise consiste em 13 cartazes de divulgação da FeMET, publicados na página oficial da Prefeitura do Município de Tauá, no Sertão dos Inhamuns, no Ceará. No entanto, para fins de análise detalhada, fizemos um recorte específico, focando no primeiro cartaz desse conjunto, que foi o cartaz utilizado para a divulgação da primeira edição da feira. Os cartazes são peças multimodais que combinam recursos visuais e verbais para transmitir informações sobre o evento e criar uma narrativa visual. Os resultados apontam para constatação da precarização do trabalho, valores de dominação hegemônica, relações assimétricas de poder e perpetuação de estereótipos de gênero.

Palavras-chave: Feira da Mulher Empreendedora de Tauá; Análise Crítica do Discurso; Gramática do Design Visual.

Abstract: This article’s object of study is the representation of women based on the discursive practice of the event “Feira da Mulher Empreendedora de Tauá” – FeMET (Tauá City Fair of Entrepreneur Women). Our theoretical framework is based on Critical Discourse Analysis, Social Semiotics and The Grammar of Visual Design. The general objective of the research is to understand how the visual representations of women emerge in the posters of the fair. Furthermore, this study also seeks to understand the role of semioses in sociocultural contexts and their ability to shape meanings and influence gender norms. Our *corpus* of analysis consists of 13 posters promoting FeMET, published on the official page of the Municipality of Tauá, in Sertão dos Inhamuns, Ceará. However, for the purposes of a detailed analysis, we have chosen to work with a limited selection, focusing on the first poster of this set, which was the poster used to publicize the first edition of the fair. The posters are multimodal pieces that combine visual and verbal elements to convey information about the event and create a visual narrative. The results point to evidence of work precarization, values of hegemonic domination, asymmetrical power relations and perpetuation of gender stereotypes.

Key-words: Tauá City Fair of Entrepreneur Women; Critical Discourse Analysis; The Grammar of Visual Design.

Introdução

A análise sociossemiótica crítica desempenha um papel fundamental na compreensão das ideologias presentes em eventos discursivos. É essencial examinar a representação visual e a materialização do contexto econômico, político e institucional, nos quais o evento discursivo foi gerado, bem como as práticas sociais associadas a ele. Além disso, há uma importância significativa que a representação visual desempenha na construção de imagens, de identidades, bem como na influência das percepções do público. Dessa forma, este estudo, empregando as abordagens da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988; Kress; van Leeuwen, 2021) e da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2008; 2003; Dijk; 2008) tem o objetivo de analisar a representação feminina nos cartazes de divulgação da “Feira da Mulher Empreendedora de Tauá” (doravante FeMET).

Este artigo está estruturado em seções distintas com o intuito de abordar a temática de forma abrangente. Iniciamos com o tópico *Semiótica Social e a Gramática do Design Visual* (GDV), em que evidenciamos o percurso histórico e epistemológico da Semiótica Social e o aporte conceitual e analítico da GDV, que fundamentaram nossas reflexões. Logo após, a seção *Reflexões sobre gênero* provoca o debate de gênero social para além da sexualidade. Na terceira etapa do texto, apresentamos a seção *Contexto de situação e cultura na feira* que delinea as conjunturas imediatas e sociais que envolvem a FeMET. Posteriormente, temos o tópico sobre a *Apresentação do Corpus*, no qual detalhamos a metodologia adotada e a apresentação da definição, seleção, decodificação e do tratamento do *corpus*. Em seguida, temos a etapa *Análises dos cartazes* que concentra as análises e discussões sobre as semioses e os discursos presentes nos materiais de divulgação da feira. Na seção *Considerações finais*, refletimos sobre os principais resultados encontrados. Ao final, indicamos as *Referências* que fundamentaram nossas reflexões. Com isso, seguimos para o próximo tópico.



A Semiótica Social e Gramática do Desing Visual

A partir da década de 70 do século passado, houve uma mudança significativa no paradigma dos estudos linguísticos, saindo de um formalismo estrutural da língua para a compreensão crítica da linguagem (Caldas-Coulthard, 2016). A Semiótica Social é uma abordagem que tem o objetivo de descrever e discutir as múltiplas maneiras que os sentidos são produzidos; os modos pelos quais os sentidos são instanciados por meio de recursos com potenciais de significação próprios em contextos socioculturais específicos. (Bezerra; Silveira; Ferraz, 2021). Trata-se de uma área dos estudos críticos, de caráter transdisciplinar, que procura estudar o fenômeno semiótico.

Foram Hodge e Kress (1988), em seu livro *Social Semiotics*, que instituíram que a compreensão dos processos semióticos só seria possível por meio da compreensão da dimensão social e das lutas de poder que caracterizam, refletem e estruturam-se em eventos comunicativos (Souza; Santos; Mendes, 2021). A sociedade pós-moderna, a qual estamos vivenciando, constitui-se a partir da diversidade de modos de comunicação (Castells, 2006). Estes modos são os diferentes recursos semióticos que podem ser expressos, em variados domínios culturais (Caldas-Coulthard, 2016). Ou seja, os significados realizados são representados em uma lógica atrelada a um contexto social (Bezerra; Silveira; Ferraz, 2021).

De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), essas escolhas semióticas são atravessadas por interesses particulares. Isto quer dizer que os signos são motivados. É a partir da expansão da teoria de Michael Halliday sobre as três funções da linguagem que Kress e van Leeuwen (2021) propõem uma análise visual dos sentidos a fim de promover uma teoria semiótica social de uma realidade: Gramática do Desing Visual (GDV).

A GDV oferece um conjunto de ferramentas analíticas para compreensão dos elementos visuais mobilizados a fim de comunicarem significados e influenciarem a interpretação do público, conforme apresentamos o quadro 1.

[



Quadro 1. Resumo de alguns conceitos-chave da GDV

Conceitos gerais		
<i>Participantes Representados (PR)</i>	Cada elemento que aparece representado na imagem	
<i>Participantes Interativos (PI)</i>	Participantes da interação mediada pela imagem: produtor e leitor	
<i>Vetor</i>	Linha oblíqua que une os participantes representados, indicando que um age sobre o outro	
Metafunção Representacional		
Processos Narrativos (Participantes ligados por vetores)	TIPO DE PROCESSO	TIPOS DE PARTICIPANTES
	Processo de Ação	<i>Ator</i> : participante do qual emana o vetor; que pratica a ação
		<i>Meta</i> : participante para o qual se direciona o vetor; que sofre a ação
	Processo de Reação (ação de olhar)	<i>Reator</i> : participante que pratica a ação de olhar
		<i>Fenômeno</i> : participante (ou processo) para o qual se direciona o olhar do Reator
	Processo Mental e Processo Verbal.	<i>Dizente e Experienciador</i> : participantes respectivamente representados como falando e pensando alguma coisa
<i>Assunto</i> : aquilo que é dito pelo Dizente ou pensado pelo Experienciador, geralmente representado dentro de balões de fala ou de pensamento.		
Processos Conceituais (Não há vetores entre participantes)	P. analítico (relação parte-todo)	<i>Portador</i> : o todo, participante que contém os Atributos Possessivos
		<i>Atributos Possessivos</i> : as partes que constituem o Portador
	P. classificacional (rel. de ordem estática)	<i>Superordinado</i> : categoria mais geral (o tronco)
		<i>Subordinados</i> : subcategorias (os ramos)
	P. simbólico	<i>Portador</i> : participante ao qual se atribui valores simbólicos
		<i>Atributos Simbólicos</i> : atribuem valores ao Portador
Circunstâncias (elementos secundários)	Locativas: servem de <i>cenário</i> onde se localizam os participantes e suas ações	
	de Acompanhamento: acompanham os participantes principais	
	de Meio: servem de ferramenta ou instrumento para a realização da ação dos participantes principais	
Metafunção Interativa		
Modalidade	Codifica o valor de verdade atribuído à imagem, através do uso de certos marcadores de modalidade: a contextualização, o grau de detalhe e o tipo de reprodução das cores etc.	

Contato	<i>Demanda</i> : quando os participantes representados olham para o observador	
	<i>Oferta</i> : quando os participantes representados não olham para o observador	
Distância Social	<i>Próxima</i> : uso do plano fechado; relação de intimidade entre PR e PI	
	<i>Média</i> : uso de plano intermediário; PR e PI se conhecem, mas não são íntimos	
	<i>Longa</i> : uso de plano aberto; PR são totalmente estranhos em relação aos PI	
Perspectiva	Ângulo Horizontal	<i>Frontal</i> : relação de envolvimento entre PR e PI
		<i>Obliquo</i> : relação de estranhamento entre PR e PI
	Ângulo Vertical	<i>Alto</i> : PI têm poder sobre a imagem
		<i>Baixo</i> : A imagem tem poder sobre PI
		<i>Ao nível do olhar do observador</i> : igualdade de poder
<i>Metafunção Composicional</i>		
Valor Informativo	Refere-se ao valor específico assumido pelos elementos visuais de acordo com sua localização na página: direita/esquerda (Dado/ Novo); zona superior/zona inferior (Ideal/Real); zona central/ bordas (Centro/Margens)	
Saliência	Relaciona-se ao modo como os participantes representados estão dispostos para criar uma hierarquia de importância entre eles	
Estruturação	Presença de elementos que conectam ou separam os participantes representados	

Fonte: (Souza; Santos; Mendes, 2021).

Como visto, temos primeiro a Função Representacional. Ela é “responsável por construir visualmente a natureza de eventos, objetos, participantes envolvidos em eventos.” (Guisardi; Ottoni, 2022, p. 117). Trata-se de uma sintaxe da imagem, em que se constrói estruturas narrativas e estruturas conceituais. Dessa forma, os participantes são representados envolvidos em ações, realizando ações, participando de eventos e/ou processos de mudança; assim como podem ser representados enquanto participantes de ações, pertencendo a um grupo, ou categoria, digno de receber características, atributos (Soares, 2023).

Depois temos a Função Interacional, responsável pelas formas, maneiras, que o texto multimodal procura estabelecer diálogo, interagir com seus leitores por meio do enquadramento da imagem, contato visual estabelecido, distância entre os elementos, entre outras formas. Destacam-se

nesse significado as relações particulares entre interlocutores e mundo: distância social, contato, ponto de vista e modalidade (Souza; Santos; Mendes, 2021; Kress; Van Leeuwen, 2021).

Por fim, a Função Composicional, em que a constituição e disposição dos elementos da imagem (ou do texto multimodal) são descritas em seus valores informativos, de hierarquia, de saliência e de estruturação (Souza; Santos; Mendes, 2021). Onde se demarca a relevância dos elementos dentro da dentro da imagem: “relações de similaridade e diferença, a coesão na conexão dos elementos, as saliências geradas por contrastes de cor, panos de fundo, tamanho.” (Soares, 2023, p. 73).

Na próxima seção, encaminharemos a discussão sobre gênero social e a importância de ir além das questões de sexualidade.

Reflexões sobre gênero

Os estudos sobre gênero têm sido objeto de reflexão e debate especialmente no contexto das ciências sociais e humanas, que apontam as relações de gênero como relações de poder que estão ligadas às estruturas de sexualidade e reprodução biológica (Mitchell, 1973). Uma das principais contribuições desses estudos é a ideia de que os papéis de gênero não são inatos, mas aprendidos e internalizados por meio da socialização (Butler, 2007; Meyer, 2003). Isso implica que as normas de gênero não são universais nem imutáveis, mas sim variáveis e sujeitas a mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. Segundo Flávia Biroli, desde pelo menos os anos 1960, feministas negras e socialistas têm questionado sistematicamente a identidade do grupo "mulheres". O debate resultante levou a uma compreensão mais complexa das experiências e necessidades das mulheres, considerando desigualdades de classe, raça, etnia, sexualidade e geração. A análise das relações de gênero resultou em “transformações na produção de conhecimento, tanto quanto nas experiências cotidianas das pessoas” (Biroli, 2018, p. 9) abrangendo desde questões de sexualidade até relações de trabalho e participação na esfera pública. Assim, a abordagem de gênero destaca a interseccionalidade, reconhecendo que as identidades de gênero



estão entrelaçadas com outras dimensões de diversidade. Isso significa que as experiências e desigualdades de gênero são moldadas e exacerbadas por outras formas de opressão e privilégio.

No contexto do presente artigo, a abordagem de gênero oportuniza reflexões para o entendimento e abordagem de questões relacionadas à representatividade, participação e inclusão. Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, a equidade de gênero continua sendo um desafio persistente em muitas sociedades ao redor do mundo. As desigualdades de gênero se manifestam de várias formas, incluindo disparidades salariais, discriminação no local de trabalho, acesso desigual à educação e saúde, violência de gênero e sub-representação política (Biroli, 2018).

Um dos principais obstáculos para a promoção da equidade de gênero é a persistência de normas e estereótipos arraigados na sociedade. Gênero é mais do que uma distinção biológica entre masculino e feminino, é uma construção social que molda as expectativas, papéis e comportamentos atribuídos a homens e mulheres em uma determinada sociedade, uma norma reguladora (Butler, 2007). Essas normas não só influenciam a maneira como as pessoas se percebem, mas também determinam suas oportunidades e experiências no mundo, incluindo o acesso ao mercado de trabalho e as responsabilidades associadas (Biroli, 2018; Ruddick 1989).

Como dito anteriormente, gênero está relacionado a representatividade, participação e inclusão, por isso é relevante entender a conjuntura da FeMET, como faremos no próximo tópico.

Contexto de situação e cultura da feira

A FeMET surge como um evento de grande significado no contexto da Região Nordeste do Brasil. As feiras, enraizadas profundamente nessa região, transcendem meramente transações comerciais. Elas são retratos das tradições culturais e econômicas, sendo locais de intercâmbio social e comercial, inclusive refletem as condições econômicas das comunidades locais. Sendo assim, são pilares da identidade regional, cultural e econômica das comunidades, contribuindo para a subsistência de muitas famílias e para a



disseminação de tradições artesanais e culinárias, além de serem um espaço de articulação política.

A primeira edição da FeMET foi realizada em março de 2022. Embora sua constituição enquanto evento social, ela se estrutura enquanto prática social e evento discursivo, já que se materializa na e pela linguagem, conforme Fairclough (2003). É notável que a escolha do mês de março para a realização da feira foi deliberada e estratégica, já que coincidiu com o mês do Dia Internacional da Mulher, buscando, assim, alinhar o evento com a celebração global da luta das mulheres por igualdade de gênero e direitos. A feira é, geralmente, realizada na praça pública, Capitão Citó, localizada no centro da cidade de Tauá. Foi nesse *locus* que ocorreu a edição inaugural.

Outra conjuntura a ser considerada na análise é a emergência da FeMET no período pós-pandemia. Esse contexto de surgimento ressalta os discursos da necessidade de retomada econômica e recuperação de renda, que se tornaram preocupações fundamentais em todo o mundo capitalista após o impacto econômico causado pela pandemia de COVID-19. A pandemia afetou desproporcionalmente diversas comunidades, especialmente a renda das pessoas da classe média e baixa.

A participação das mulheres na FeMET é contextualizada em um cenário em que muitas delas enfrentam desafios econômicos. Observamos que as mulheres envolvidas são predominantemente de classe econômica baixa. Isso levanta questões sobre as oportunidades disponíveis na região de Tauá. Essa observação pode indicar as barreiras estruturais que limitam o acesso a recursos financeiros e a oportunidades de trabalho, refletindo desigualdades diversas, especialmente econômicas. É fundamental abordar essa conjuntura, não apenas reconhecendo a participação dessas mulheres na feira, mas também questionando as condições sistêmicas que as colocam em uma posição assimétrica de poder.

Não obstante represente uma oportunidade de subsistência para algumas e uma oportunidade de divulgação da atividade profissional desenvolvida, a feira não soluciona essas desigualdades subjacentes; não atua

como uma solução definitiva, já que o discurso do empreendedorismo reflete uma precarização do trabalho de modo geral.

Além disso, é importante observar que a FeMET foi lançada durante a vigência do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), cuja gestão se caracterizou por tendências economicamente liberais e conservadoras, bem como por políticas públicas que suscitaram debates e controvérsias em relação à promoção de gênero. Durante esse período, o governo Bolsonaro enfrentou críticas de setores da sociedade que consideravam suas políticas públicas e seus discursos prejudiciais às conquistas de equidade de gênero.

Pela visão tradicionalista e conservadora das questões de gênero e por haver um certo alinhamento da gestão municipal com o Governo Federal, suscitamos questões sobre as motivações da FeMET: a iniciativa é uma genuína tentativa de empoderar as mulheres economicamente ou, em vez disso, uma estratégia que reflete as tendências conservadoras do governo, a fim de controlar e direcionar o papel das mulheres?

Nessas condições, a feira emerge com significados complexos e contraditórios. Ela é concebida como um espaço livre e aberto, onde as mulheres podem se aventurar além das tradicionais esferas familiares, que historicamente as acompanham. “Tradicionalmente, tem-se a representação do espaço interno (casa, filhos, escola) para as mulheres e dos espaços externos para os homens (ruas, ar livre, natureza, estradas) (Soares, 2023, p. 78)”. Bem como, é um espaço onde as mulheres podem se destacar como empreendedoras, explorando oportunidades econômicas e reivindicando visibilidade e participação na esfera pública.

Na próxima seção, apresentamos a constituição do *corpus* analisado.

Apresentação do *corpus*

Neste contexto descrito, a prefeitura de Tauá lançou a FeMET. Acompanhamos que a feira foi bastante divulgada através das publicações do *Instagram* Oficial da Prefeitura. Ela se materializou enquanto evento discursivo (Fairclough, 2003), estabelecendo-se nas vidas das pessoas, tanto *on* e *off-line*, não podendo mais ser separadas, como estabelece Blommaert (2020).



Com isso, decidimos revisitar e selecionar um ano de postagens. Nosso *corpus* de análise consiste em 12 cartazes de divulgação da FeMET.

Figura 1 – Cartazes de Divulgação



Fonte: tauaoficial (2022)

Os cartazes são peças multimodais que combinam recursos visuais e verbais para transmitir informações sobre o evento e criar uma narrativa visual. Cada cartaz apresenta uma série de semioses que destacam as atividades e a programação da feira. Essa abordagem nos permite analisar cada elemento presente no cartaz, compreendendo temas, valores hegemônicos e ideológicos, bem como representações específicas.

Análise dos cartazes

Por escolha didática, decidimos retomar alguns conceitos teóricos da GDV que fundamentam nossas compreensões ao longo desta análise. Iniciamos com o discurso que a Prefeitura Municipal de Tauá revelou a FeMET ao público. Foi iniciada, assim, a divulgação e o convite tanto para as pessoas que poderiam expor e comercializar durante o evento, quanto para aquelas

peças que frequentariam na condição de consumidores¹. Vejamos a figura 2.

Figura 2 – Cartaz de Divulgação²



Fonte: tauaoficial (2022)

A partir da GDV examinamos o cartaz de divulgação da primeira edição da FeMET. Avaliamos como elementos visuais específicos, como imagens, símbolos e escolhas de cores, moldaram a narrativa visual e conceitual da feira (Kress; van Leeuwen, 2021).

A representação visual exerce um papel relevante na construção da narrativa. Assim, nessa fase inicial de realização do evento, os cartazes cumpriam o papel crucial de despertar o interesse e a curiosidade do público, estabelecendo a base para o reconhecimento contínuo do evento nas edições subsequentes. Dessa forma, temos uma infraestrutura digital que passou “a fazer parte da estrutura social convencional e essa mudança exige que prestemos mais atenção no que diz respeito à circulação de mensagens e seus significados.” (Hahn, 2023). Os cartazes assumem uma relevância significativa ao destacar comportamentos naturalizados em nossa sociedade.

¹ Postagem de divulgação da feira:

https://www.instagram.com/p/CbxvAyUuQNO/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

² Utilizamos o primeiro cartaz de divulgação para a análise detalhada durante este artigo.

Nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), esses comportamentos naturalizados são vistos como produtos da ideologia dominante, que perpetuam desigualdades e normas sociais (Fairclough, 2008; van Dijk, 2008). As semioses linguísticas e visuais atuam na construção e manutenção de ideologias. A disposição dos elementos imagéticos nos cartazes é particularmente reveladora do posicionamento dos organizadores da feira. De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), o conteúdo pode ser expresso por meio da utilização de diversos elementos de composição, como cores, ângulos e organização dos elementos visuais. Um dos elementos em maior destaque é a logomarca da feira.

Figura 3 – Recorte da logomarca da feira



Fonte: recorte dos autores

A logomarca que observamos está posicionada na parte superior do cartaz, dentro de um quadro branco, com cores e tamanho ressaltados, diferenciando as letras. Tais características conferem destaque à imagem, refletindo uma estratégia de design que chama a atenção do consumidor do texto. A logomarca da feira é composta pela silhueta de um rosto feminino com o cabelo jogado de lado, o título “FeMET” e o subtítulo “Feira da mulher empreendedora de Tauá”. Há também algumas flores nas laterais. Há também uma saliência no cartaz, o que significa que essa imagem foi deliberadamente realçada e posicionada de forma a ser notada imediatamente. O objetivo é chamar a atenção do público (Kress; van Leeuwen, 2021; Monte Mor, 2021).

Na logomarca, destaca-se a imagem do rosto feminino com o cabelo de lado. De acordo com Michelle Perrot (2007), os cabelos é o traço mais visível da feminilidade e têm sido culturalmente associados à beleza. A escolha de destacar esse elemento é interpretada como uma representação estereotipada da feminilidade (Deschamps; Moliner, 2009), reforçando a ideia de que a mulher é, acima de tudo, definida por sua aparência. Isso entra em conflito com

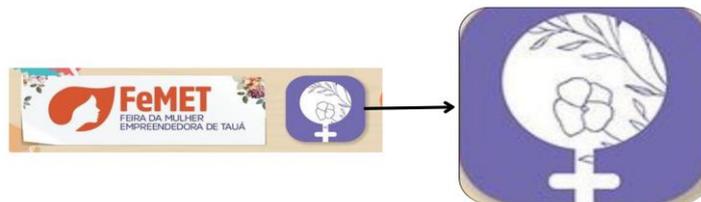
o propósito da FeMET de valorizar o trabalho das mulheres. Ao invés de destacar as realizações delas, é dado ênfase à silhueta feminina, conduzindo a atenção para a aparência física. Um item que reforça essa análise são as flores utilizadas na imagem da logomarca pois simbolizam aspectos como delicadeza, aroma e beleza.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2021), com base na função composicional, isto é, como o texto é composto em sua distribuição espacial, a imagem da mulher se categoriza enquanto informações pré-estabelecidas, aquilo que é dado. Ou seja, o que é previamente conhecido pelo leitor. 'Essa mulher' direciona um olhar, denominado de vetor, para o nome da feira. A junção dessas duas configurações faz com que a mulher indique uma determinada ação que deve ser realizada tanto pelas mulheres que querem participar da feira, quanto por aqueles que desejam ser frequentadores enquanto consumidores. Ao fazer isso, se instaura o significado interativo. Este conceito, segundo Kress e van Leeuwen (2021), se refere à maneira como as imagens constroem interações sociais, destacando as relações entre seus espectadores - PR (participante representado) que, neste caso em análise, é a mulher como um todo, que olha para a marca da feira e PI (participante interativo) que seria qualquer mulher ou leitor que observa o cartaz. Em resumo, está se referindo à interação dos participantes entre si e com o espectador. Isso significa que os elementos visuais criam conexões ou estabelecem uma interação visual com quem observa a imagem (Soares, 2023).

Entendemos como representação a forma como a linguagem é usada para construir significados que moldam nossa compreensão da realidade (Fairclough, 2008). Os elementos visuais são escolhidos para representar ou comunicar algo específico. A disposição de elementos em um cartaz pode representar a hierarquia de informações ou direcionar o olhar do observador para um ponto focal. Assim, de acordo com Kress e van Leeuwen (2021), a representação não se limita a ser uma mera estética, mas uma estratégia comunicativa. Cada escolha é uma decisão de representação que visa criar uma experiência específica.

Na logomarca, percebemos uma representação narrativa, na qual a mulher desempenha uma ação. Ela é uma participante ativa na narrativa visual, agindo por meio do olhar direcionado ao nome da feira, que é um fenômeno na representação. Esse olhar é uma ação significativa que cria uma representação narrativa transacional unidirecional. Isto é, a mulher, que é reator na representação, olha para a feira, mas a feira não olha de volta para ela. Não há interação entre os dois participantes. Essa dinâmica sugere uma relação de observação e interesse da mulher em relação ao evento. A mulher é representada como uma observadora que deseja a feira, almeja participar da feira. O olhar centrado, fixamente, confirma-nos isso. Dessa maneira, cria-se a impressão de que todas as mulheres - que se percebem enquanto empreendedoras, ou ainda, aquelas que necessitem de renda e/ou desenvolvam alguma das atividades presentes na feira – devem (podem) participar. E ainda assim, portanto, se alguma delas não participar, não é incluída no grupo de mulheres empreendedoras. É possível ainda dizer que a participante representada observa um segundo fenômeno, que verificamos na figura 4.

Figura 4 – Recorte e ampliação do ícone de identificação do sexo feminino



Fonte: recorte dos autores

O símbolo destacado que observamos aparece à direita da logomarca, canto superior do cartaz. Assim, entendemos, de acordo com Kress e van Leeuwen (2021) e Monte Mor (2021), que esse item representa a informação nova, ou seja, a informação que será apresentada ao leitor enquanto conhecimento a ser apreendido, descoberto, instruído, vivenciado. A imagem aparece com um contorno de cor lilás, que forma o símbolo que identifica a designação do sexo feminino: ♀. Na biologia, ele é usado para representar o sexo tanto em espécies quanto para o ser humano. Portanto, é uma

representação universal do sexo feminino enquanto atribuição da natureza. O uso desse ícone contribui para uma representação conceitual específica e restritiva da mulher. Ao vincular a feira intrinsecamente à ideia biológica, os produtores conectam o evento diretamente à noção de sexo feminino, que é a caracterização biológica e fisiológica. Isso implica que a feira está fortemente associada à identidade de gênero baseada nas características sexuais, isto é, àquilo que tradicionalmente é definido como feminino devido à genética e às características biológicas. Ou seja, gênero designado. Com isso, a feira deixa de reconhecer a diversidade de identidades de gênero presentes na sociedade. Isso cria uma dicotomia que sugere que apenas as biologicamente atribuídas pertencem a esse grupo, excluindo as outras identidades de gênero. Esse ícone é historicamente associado à deusa da beleza, Vênus, o que reforça estereótipos tradicionais sobre o papel das mulheres, concentrando-se em sua aparência em detrimento de outras características e habilidades. Além disso, a escolha da cor lilás como contorno contribui para a representação da essência da participante, sugerindo características associadas à delicadeza e bem-estar, alinhando-se aos estereótipos tradicionais de gênero.

Considerando que fenômeno na representação é aquele por quem o reator busca (Soares, 2023; Souza; Santos; Mendes, 2021), observamos que esse direcionamento do olhar da mulher sugere o seu interesse pelos dois fenômenos: A feira e a identificação de sexo feminino. Esse é um recurso usado para conduzir a atenção do leitor para elementos específicos da composição (Kress; van Leeuwen, 2021). Com isso, os organizadores estão alinhando o evento com concepções tradicionais de feminilidade.

A partir da observação da logomarca e do símbolo de identificação do sexo, é possível identificar também uma representação conceitual, que se refere à maneira como elementos visuais são usados para transmitir conceitos, ideias ou atributos específicos em sua composição (Kress; van Leeuwen, 2021). No cartaz, essa representação conceitual se manifesta por meio da criação de uma imagem visual e da evocação de características específicas que atribuem uma identidade, uma essência ou atributos particulares à mulher. A representação é construída por meio de dois processos essenciais: o

analítico e o simbólico. Esses processos colaboram para moldar a percepção do público em relação à mulher e à feira de uma maneira específica e repleta de significado, infundindo às imagens camadas de significados enraizados pelas normas culturais e pelas concepções sociais predominantes.

Primeiramente, a representação conceitual realiza-se por meio do processo analítico. Ao incorporar o nome "Feira DA Mulher" no cartaz, os produtores estão empregando uma estratégia linguística que possui um impacto na forma como a feira e as mulheres participantes são percebidas. Este atributo restritivo-possessivo cria uma conexão intrínseca entre a feira e a mulher, uma ideia de pertencimento. Ele sugere que o evento é exclusivamente voltado para as mulheres, vinculando sua identidade a elas. Essa representação analítica categoriza as mulheres empreendedoras como um grupo específico. Assim, esse processo tem o potencial de limitar a representação no cartaz.

Além disso, a representação conceitual é fortalecida pelo uso do símbolo do sexo feminino. Sua presença é carregada de significado simbólico e ideológico, exclui outras identidades de gênero que não se encaixam na designação tradicional de feminilidade. Isso cria uma separação dentro do grupo, criando uma identidade pela diferença (Hall, 2012), reforçando uma visão restrita com base na genética, na concepção biológica. Instaura-se o sentido de que a feira não é inclusiva em relação a pessoas transgênero, o que pode reduzir a amplitude das contribuições e realizações das mulheres empreendedoras a uma imagem estereotipada. As estereotipações são simplificações recorrentes. Elas significam o mundo por categorizações (Deschamps; Moliner, 2009), limitando a diversidade das identidades de gênero e focando principalmente em uma visão tradicional. Em conjunto, esses processos analítico e simbólico moldam a representação conceitual no cartaz, enfatizando a identidade de uma maneira específica, enquanto, ao mesmo tempo, deixam à margem grupos de identidades marginalizadas. Isso reforça a visão hegemônica de feminilidade. As ideologias trabalham com representações da memória de longo prazo, elas "expressam os princípios norteadores que controlam a coerência geral das representações sociais



partilhadas (van Dijk, 2012, p. 18-19)”. A hegemonia refere-se a um mecanismo de dominação que se constrói por meio do discurso em um processo de consenso e naturalização (Gramsci, 2002). Nesse cenário, isso significa que a concepção tradicional, baseada na genética e designação, é promovida como a única aceitável. Refere-se ao domínio de uma construção culturalmente aceita e predominante. Nesse sentido, o grupo hegemônico representado por essa ideologia é colocado no centro do “palco”, enquanto os demais grupos são excluídos. Segundo van Dijk (2012, p. 33-34), muitas ideologias possuem situações de competição e conflito. Há uma luta social, estabelecida entre os sentidos de “nós e eles”. Sempre que um significado estiver associado com coisas boas, ele tenderá a ser associado com o intragrupo (endogrupo) do falante (nós). O oposto será referente aos outros (extragrupo - exogrupo), quase sempre adversários e inimigos (eles). Essa dinâmica reforça desigualdades de poder e ideologias de gênero restritas, o que contribui para a manutenção de um sistema de poder que prioriza essa visão limitada.

Outro fator importante para a construção simbólica desejada é identificado quando observamos a disposição estratégica da logomarca e do símbolo na parte superior dos cartazes, que comunica visualmente o que é ideal e desejado. Essa posição reforça a mensagem central que os organizadores da FeMET desejaram transmitir. Nesse cenário, é imperativo reconhecer que tal posicionamento traz consigo uma carga significativa de valores sociais e ideológicos. De acordo com a GDV (Kress; van Leeuwen, 2021), essa localização na parte superior do cartaz está intrinsecamente relacionada à metafunção interpessoal, que se concentra na forma como a mensagem é dirigida ao espectador e em como ela influencia a relação entre o produtor e o consumidor do texto. Isso implica a concepção de que a marca da feira e a representação do gênero feminino ocupam um lugar de destaque e hierarquia das mensagens, sugerindo que esses elementos merecem a máxima atenção do público. Essa escolha estratégica na disposição do conteúdo não é neutra. Fairclough (1989) diz que a linguagem não detém o poder, mas há “poder no discurso” e “por trás do discurso”. “O poder é um aspecto onipresente na sociedade.” (Magalhães, Martins, Resende, 2017, p.

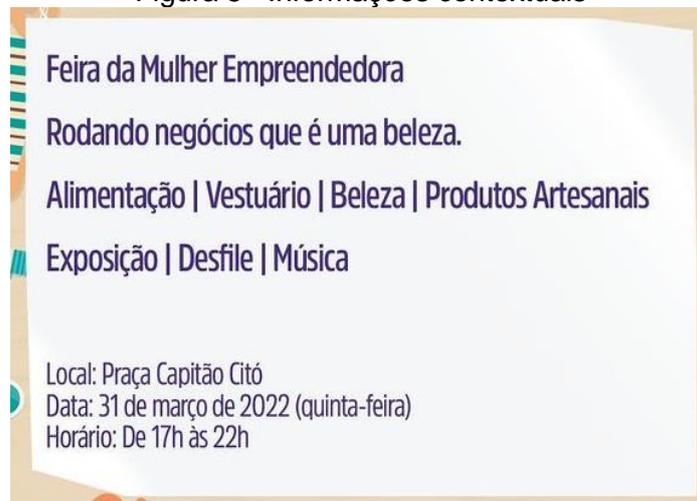


135). Ao colocar a marca da feira e o símbolo do sexo feminino nessa posição de destaque, os produtores estão visualmente "afirmando" a importância e o significado desses elementos na experiência da feira. Isso sugere que as características apresentadas sobre as mulheres até então são valorizadas e desejadas nesse ambiente. Assim, essa representação priorizada sugere uma visão limitada e estereotipada de gênero, o que pode perpetuar desigualdades de gênero e reforçar conceitos tradicionais em detrimento de perspectivas mais amplas e inclusivas.

Tal representação evoca a conjuntura da vigência do Governo Bolsonaro que, entre tantas discursividades, emanava o proferido pela então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves: "Menino veste azul, Meninas vestem rosa"³.

Seguindo com a nossa análise, está centralizado no cartaz um grande quadro branco com informações contextuais:

Figura 5 – Informações contextuais



Fonte: recorte dos autores

Nessa figura 5, a primeira informação apresentada é o nome "Feira da Mulher Empreendedora" e, abaixo, a sentença "Rodando negócios que é uma beleza". Esse processo oracional é apresentado em formato de *slogan*. *Slogans* são "frases breves e compactas, sedutoras e significativas a ponto de perturbarem não só a produção de sentido de outras formas de pensar e dizer,

³ <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>

mas também a percepção daquilo que convencionamos chamar “realidade” (Soares, 2023, p. 93, grifo do autor). Eles são ainda de fácil memorização, incisivos, que firmam, na percepção das pessoas, qualidades do serviço e ou produto (*Ibidem*). Esse recurso é tipicamente observado no discurso capitalista, mercadológico, cujo objetivo é não apenas informar. Os promotores buscam associar a feira a uma identidade positiva de sucesso, com a intenção de atrair adeptos. A oração emprega a “frase de efeito”, funcionando como um epíteto, “uma beleza”, implicando que esses negócios estão em pleno funcionamento. O discurso está moldando a percepção dos leitores sobre a feira, destacando-a como um ambiente em que as mulheres estão alcançando sucesso, e isso só depende delas (discurso meritocrático). Essa análise é respaldada pela compreensão da ACD, que examina como os discursos são formas de ação, agindo sobre as percepções e ações do público (Chouliaraki; Fairclough, 2019). Em consonância com isso, Fairclough argumenta que o discurso é uma forma de poder e controle social, influenciando como as pessoas pensam e agem (Fairclough, 2008). Portanto, o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas uma ferramenta de poder e controle (van Dijk, 2008). A expressão idiomática também recupera discursos que vinculam a mulher à estética. Ao associar a palavra “beleza” ao trabalho feminino, é reforçada a ideia de que o sucesso das mulheres está ligado à sua aparência física.

Na sequência, são listados os itens que farão parte da feira: “alimentação, vestuário, beleza, produtos artesanais, exposição, desfile, música”. Podemos observar que essa sequência perpetua a associação histórica das mulheres ao papel de cuidadoras e provedoras das necessidades estéticas e de bem-estar dos outros. Conforme nos aponta Ariès (1981), as atividades femininas, com o florescimento da burguesia, ficavam quase que exclusivamente restritas aos cuidados da casa, do filho, do esposo, e, em alguns casos, aos fazeres artísticos. Desde uma idade jovem, as mulheres são socializadas para assumir responsabilidades domésticas, como cozinhar, limpar e cuidar dos membros da família (Beauvoir 2008; Biroli, 2018). Essas expectativas internalizadas persistem na vida adulta, influenciando as escolhas de carreira e o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal das mulheres. Segundo

Bourdieu (2003), são um prolongamento das funções domésticas, associadas historicamente às mulheres, perpetuando limitações sociais e culturais. Seguimos a análise observando o próximo item disposto no cartaz:

Figura 6 – Recorte com informações institucionais



Fonte: recorte dos autores

O recorte que observamos está posicionado na parte inferior do cartaz de divulgação da feira. É um quadro de fundo branco, com o nome do órgão que realiza o evento e o logotipo do município de Tauá. Essa posição no plano inferior da construção visual, significa, segundo a descrição da GDV, aquilo que é real, que dá base (Kress; van Leeuwen, 2021). Ou seja, ela serve como âncora para o restante do conteúdo. Assim, esse item do cartaz desempenha um papel significativo, em que representa o poder institucional que controla a organização e a promoção da feira. Nesse contexto, o quadro institucional no cartaz age como um mecanismo de legitimidade e autoridade (Thompson, 2002).

Primeiramente, ao colocar as informações institucionais na parte inferior, o cartaz está sinalizando que essas entidades têm uma posição de suporte e legitimidade em relação à feira. Isso significa que a feira é reconhecida e endossada pelas autoridades locais. Esse posicionamento sugere que a feira não é uma iniciativa independente, mas está inserida nas estruturas oficiais da cidade, conferindo-lhe uma maior legitimidade perante o público. Ao associar a feira diretamente ao poder público, o cartaz transmite a ideia de que a feira está sujeita a interferências ou limitações desse poder (regulação). Isso limita a autonomia da feira em termos de organização e escolha de conteúdos, uma vez que ela pode ser percebida como submetida às diretrizes das instituições representadas no quadro. Portanto, todos os significados construídos estão moldados e influenciados por esse poder institucional. É importante observar como as estruturas de poder e as instituições influenciam a construção de significados. Ou seja, o quadro de informações institucionais marca o poder

institucional controlador. O uso do nome da prefeitura na parte inferior dos cartazes atribui um selo de aprovação e validação oficial à representação, conferindo-lhe legitimidade (Dijk, 2008; Thompson, 2002).

Também é importante notar que essa legitimação está alinhada com os discursos ideológicos predominantes na sociedade: representação da mulher empreendedora (ou do trabalho feminino) como uma extensão de suas funções domésticas e cuidadoras com valores tradicionais de gênero. A legitimação desempenha uma função na manutenção dessas representações de gênero no cartaz da feira. Isso contribui para a reprodução das normas de gênero e a consolidação das relações de poder existentes. Conforme elucidado pela ACD, em contextos de desigualdade, aqueles que dominam e os que são dominados compartilham uma sensação de normalidade nas práticas discursivas, identificando-se com posições e atividades preestabelecidas (van Dijk, 2012; 2008; Thompson, 2002).

No cartaz de divulgação, observamos também um jogo de cores importante para a construção simbólica desejada. Foi utilizada uma base de cor clara, que transmite uma sensação de suavidade, acolhimento e afabilidade. No *layout* são dispostos elementos visuais em cores amenas e variadas. Essas tonalidades trazem a impressão de delicadeza. Ao mesmo tempo, essa abundância de cores leva o leitor a perceber o universo feminino como um cenário colorido, metaforicamente comparado a uma celebração (Monte Mor, 2021; Soares, 2023), o que despoja o cartaz de sua seriedade. Perrot (2007) salienta que há na concepção da mulher o sentido de frivolidade, o que coaduna com a representação dos cartazes.

Outro detalhe notável são as imagens dispostas nas laterais da arte:



Figura 7 – Ampliação dos destaques nas laterais do cartaz



Fonte: recorte dos autores

Os itens que observamos nas laterais da imagem são de grande relevância na representação da feira e do trabalho das mulheres participantes. Como destacado por Kress e van Leeuwen (2021), os recursos semióticos presentes em um texto constroem significados sociais. Ou seja, esses itens atuam como marcadores visuais, destacam as atividades e funções atribuídas às mulheres. Isso reforça estereótipos de gênero arraigados. Esses elementos laterais devem ser interpretados como as condições para a participação das mulheres na feira. Assim, aquelas que desejam participar devem estar envolvidas nessas atividades ou cumprir esses papéis específicos, que marcam, como aponta Bourdieu (2003), a persistência de um caráter restrito ao lar e feminino. Isso contribui, como refletem Kress e van Leeuwen (2021), para a construção de identidades sociais. Ao destacar as circunstâncias e os instrumentos usados pelas mulheres, os recursos descritos enfatizam que as mulheres que participam do evento devem se enquadrar em certos papéis e funções tradicionalmente atribuídos a elas. Isso restringe as possibilidades de representação e de negócios, já que limita os papéis que elas podem desempenhar.

A partir dessas reflexões, entendemos a utilização do discurso como reproduzidor de uma realidade social, visto que as ordens de discurso não somente constroem relações de poder e representações, mas também são fortemente influenciadas e moldadas por fatores sociais que permeiam a sociedade, como normas, crenças, valores e estruturas hierárquicas da

sociedade. Concordamos com van Dijk ao asseverar que as ideologias são sociocognitivas. Por isso a ideologia é “a base das representações sociais compartilhadas por um grupo social. (2012, p. 17)”. Investigamos como as ordens de discurso engendram relações de poder, representações e identidades sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Considerações finais

Vimos por meio de nossa análise que os cartazes de divulgação da FeMET não apenas refletem, mas também contribuem para a manutenção das relações de poder e ideologias arraigadas em nossa sociedade. Eles funcionam como extensão visual do discurso ideológico dessas instituições, promovendo uma visão tradicional e limitada do papel das mulheres na sociedade. Os cartazes ilustram como as instituições governamentais podem moldar a representação feminina de acordo com seus interesses e valores, limitando a autonomia das mulheres. Eles exibem uma relação institucional com a feira. Essa relação não é apenas simbólica, mas também ideológica, uma vez que promovem uma representação feminina que se alinha com os valores e normas sociais apoiados por essas instituições. As ideologias subjacentes a esse cartaz promovem a conformidade com as normas de gênero, reforçando a ideia de que as mulheres devem se encaixar em papéis predefinidos. Essa visão restritiva é um exemplo vívido de como o poder e a hegemonia operam para manter uma ordem social existente. Essa relação hegemônica, que consiste numa relação de dominação que envolve a naturalização de práticas, é um mecanismo de controle social que perpetua a ordem estabelecida.

Este estudo ofereceu uma contribuição para a denúncia social ao desvelar as construções discursivas presentes nestes materiais de divulgação. Destacamos como os discursos presentes neles desempenham um papel fundamental na perpetuação de estereótipos e de ideologias que limitam as possibilidades dos sentidos sobre as mulheres. Nossa análise também revelou as estruturas de poder e de dominação que operam nesse contexto, destacando a hegemônica representação das mulheres e o grupo cisgênero,



em detrimento das identidades de gênero não conformes. Entendemos que a relação entre mudança discursiva e mudança social é intrincada. Significa dizer então que mudanças discursivas geram mudanças sociais e mudanças sociais acarretam mudanças discursivas (Fairclough, 2008), das quais esta pesquisa faz parte.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEAUVOIR, S. O segundo sexo, v. 1 e v. 2: Os factos e os mitos. Lisboa, Bertrand, 2008.

BEZERRA, F.; SILVEIRA, R. C. P. da; FERRAZ, J. de A. Festschrift para Gunther Kress: comunicação, sociossemiose, cultura e design em discursos multimodais. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 22, n. 1, 273-277. Jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37705/30236>. Acesso em: 17 set. 2023.

BIROLI, F. Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil São Paulo: Editora Boitempo, 2018

BLOMMAERT, Jan. Political discourse in post-digital societies. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 59, n. 1, p. 390-403, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658276/22506> Acesso em: 19 fev. 2024.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 2003.

BUTLER, J. El gênero em disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2007.

CALDAS-COULTHARD, C. R. Análise do Discurso Anglo-saxônica e semiótica social crítica. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K. (org.) Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso. Campinas: Pontes, 2016, p. 199-224.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a era da informação**. Vol I. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.



FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysing for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUISARDI, Conceição Maria Alves de Araújo; Ottoni, Maria Aparecida Resende. Pelos caminhos da gramática do design visual e da multimodalidade. In.: Ottoni, Maria Aparecida Resende (org.). **Análise de Discurso Crítica: subsídios teóricos e metodológicos para pesquisas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

HALL, S. Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 103 - 133.

HAHN, Graziela. Discurso de ódio e estratégias linguisticamente abaixo do radar: a amplificação bolsonarista através dos públicos refratados. In.: **Revista X**, v. 18, n. 02, p. 519-537, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/90670/50217>. Acesso em 18 fev. de 2024.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London: Routledge, 2021.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

MITCHELL, Juliet. **Woman's Estate**. New York: Vintage Books, 1973.

MONTE MOR, W. Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 22, n. 1, 300-320. Jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37249/30243>. Acesso em: 17 set. 2023.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007.



RUDDICK, Sara. *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Boston, Beacon Press, 1989.

SOARES, L. A. **A semiótica social sistêmico-funcional e a multimodalidade na análise de imagens**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

SOUZA, M. M.; SANTOS, F. R. da S.; MENDES, W. V. Gunther Kress, *Ciência e Multimodalidade: do Mar ao Sertão e do Sertão ao Mar*. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 22, n. 1, 342-364. Jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37265/30245>. Acesso em: 17 set. 2023

207

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAN DIJK, T. Política, ideologia e discurso. In: MELO, I. F. (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 15-49.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

Sobre os autores

Maria Eduarda Noronha Gonçalves

eduarda.noronha07@aluno.ifce.edu.br

<https://orcid.org/0009-0000-5847-133X>

Graduanda em Letras Português e Inglês do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1967511950738101>.

João Paulo Lima Cunha

jp.cunha@ifce.edu.br

<https://orcid.org/0009-0001-4843-9827>

Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutor em Letras pelo PPGL-UFS, área de Concentração em Linguagem: Identidade e Práticas Sociais. Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração em Linguística Aplicada, pelo PPGEL - UFRN. Pós-Graduado em Teoria e Prática Textuais e Graduado em Letras Português. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6080394973104888>.



Análise do discurso multimodal de um vídeo produzido por licenciandos em Matemática do CEUNES/UFES

Multimodal Discourse Analysis of a Video Produced by Mathematics Teaching Students at CEUNES/UFES

Marinete Santana Wutke Welmer

Resumo: Neste estudo, exploramos a produção de vídeos digitais por alunos do curso de licenciatura em Matemática do CEUNES/UFES, concentrando-nos na plataforma TikTok. A pesquisa foi embasada na abordagem Sistêmico Funcional - Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM) de Halliday (1993), Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), Kress (2010) e O'Halloran (2011), além dos princípios da Educação Matemática Crítica. Nosso objetivo foi compreender como diversos recursos semióticos, como linguagem verbal e escrita, simbolismo matemático, imagens, música e gestos, interagem na construção de significados matemáticos. Sete estudantes participaram da pesquisa durante a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Matemática. Utilizamos uma metodologia qualitativa, aproveitando o ambiente online como fonte direta de dados, incluindo interações virtuais e vídeos produzidos pelos alunos. A análise, baseada na SF-ADM, revelou a interconexão desses recursos no vídeo analisado, intitulado "Educação Matemática Crítica: Transformando exercícios em cenários de investigação". Este vídeo exemplifica a aplicação prática da Matemática, integrando linguagem oral e escrita, simbolismo matemático, imagens, música e gestos. Os resultados evidenciam que a combinação desses recursos em vídeos permite a criação de intersemioses, gerando significados que transcendem as capacidades individuais de cada recurso isoladamente. Essa abordagem multimodal não apenas enriquece a comunicação matemática, mas também amplia as possibilidades de compreensão e reflexão sobre os conceitos matemáticos apresentados.

Palavras-chave: Educação Matemática. Vídeos Digitais. Análise do Discurso Multimodal.

Abstract: In this study, we explored the production of digital videos by students majoring in Mathematics Education at CEUNES/UFES, focusing on the TikTok platform. The research was grounded in the Systemic Functional - Multimodal Discourse Analysis (SF-MDA) approach by Halliday (1993), Jewitt, Bezemer, and O'Halloran (2016), Kress (2010), and O'Halloran (2011), as well as the principles of Critical Mathematics Education. Our goal was to understand how various semiotic resources, such as verbal and written language, mathematical symbolism, images, music, and gestures, interact in the construction of mathematical meanings. Seven students participated in the research during the Mathematics Teaching Instrumentation course. We used a qualitative methodology, leveraging the online environment as a direct data source, including virtual interactions and videos produced by the students. The analysis, based on SF-MDA, revealed the interconnection of these resources in the analyzed video, titled "Critical Mathematics Education: Transforming Exercises into Investigation Scenarios." This video exemplifies the practical application of Mathematics, integrating oral and written language, mathematical symbolism, images, music, and gestures. The results show that combining these resources in videos allows for the creation of intersemioses, generating meanings that transcend the individual capacities of each resource in isolation. This multimodal approach not only enriches

mathematical communication but also expands the possibilities for understanding and reflecting on the presented mathematical concepts.

Key-words: Mathematics Education. Digital Videos. Multimodal Discourse Analysis.

Introdução

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (Paulo Freire)

209

A pesquisa explora uma iniciativa envolvendo estudantes de um curso de licenciatura em Matemática no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), durante o estágio supervisionado em Ensino Superior na disciplina de Instrumentação para o Ensino de Matemática. Resultado de uma experiência de estágio de docência no ensino superior, parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica financiado pela CAPES/DS, o estudo visa integrar teoria e prática para desenvolver competências profissionais sob a supervisão de orientadores especializados. A pesquisa investiga como os alunos utilizam vídeos para expressar ideias matemáticas, combinando recursos semióticos.

Neste estudo, a visão de conhecimento assume que as interações entre seres humanos e tecnologias na atividade e condicionam a produção de conhecimento (Borba; Villarreal, 2005), gerando realidades múltiplas e demandando um design de pesquisa flexível e aberto ao inesperado (Araújo; Borba, 2013).

Conforme definido por Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), recursos semióticos são moldados ao longo do tempo por comunidades social e culturalmente organizadas para produzir significados. A ideia de intersemioses, que envolve a combinação de recursos semióticos, é enfatizada por esses autores, gerando significados distintos dos significados individuais de cada recurso. A natureza multimodal dos vídeos, como observado por O'Halloran (2011), possibilita a realização de intersemioses entre recursos como imagens,



oralidade, gestos e sons, com o objetivo de transmitir uma ideia, respeitando a diversidade da sala de aula.

Os vídeos têm sido incorporados tanto em atividades de aprendizagem, como quando os alunos pesquisam na internet para compreender um conceito não totalmente compreendido em sala de aula, quanto em atividades de ensino, quando os professores utilizam vídeos como material de apoio para o planejamento de suas aulas (Borba; Neves; Domingues, 2018). Uma busca na plataforma Google com a palavra-chave "vídeos de Matemática" gerou mais de treze milhões de resultados, indicando um aumento na expressão do conhecimento matemático por meio desse meio.

Moran (2013) destaca que o uso de tecnologias incentiva metodologias participativas, embora esse avanço ocorra gradualmente no cenário educacional em comparação com outros setores da sociedade. Os desafios relacionados ao uso de tecnologias nas aulas de Matemática são diversos, desde problemas de infraestrutura nas escolas até lacunas na formação dos professores para o desenvolvimento de atividades com tecnologias.

A produção de vídeos com conteúdo matemático emerge como uma estratégia para introduzir tecnologias digitais na sala de aula de Matemática. A capacidade de combinar diferentes recursos semióticos em uma síntese estética e lógica, com o objetivo de expressar ideias, pode potencializar o discurso matemático, viabilizando a construção e transformação do conhecimento. Esses aspectos fundamentam a pesquisa descrita neste artigo.

Laburú, Barros e Silva (2011) destacam que a produção de conhecimento neste contexto envolve aspectos teóricos e práticos. Eles ressaltam que essa produção de conhecimento é promovida quando diferentes representações são combinadas para fins didáticos, tornando essa prática relevante para a aprendizagem. Teoricamente, são exploradas estratégias de ensino que envolvem a combinação de diferentes representações para facilitar a aprendizagem. Por outro lado, na prática, busca-se desenvolver habilidades para aplicar essas estratégias de forma eficaz na sala de aula. Essa abordagem permite uma melhor compreensão e aplicação dos conceitos, beneficiando tanto os alunos quanto os professores.



Considerando a relevância dessas questões no contexto educacional, a produção de conhecimento ocorre principalmente no contexto de um curso de licenciatura em Matemática, onde os licenciandos estão sendo preparados para se tornarem professores. Esse processo de produção de conhecimento é especialmente relevante durante atividades práticas de ensino, como estágios supervisionados e práticas pedagógicas. Elas foram relacionadas nesta pesquisa ao papel do professor de Matemática, estabelecendo um curso de licenciatura em Matemática do CEUNES/UFES como o cenário de investigação. As experiências vivenciadas pelos licenciandos em sua formação determinam a extensão da mudança que seus futuros alunos experimentarão na prática (Onuchic; Allevalo, 2009).

A pesquisa teve como objetivo promover reflexões acerca da produção de vídeos com conteúdo matemático entre os estudantes, incentivando discussões, compartilhamento de conhecimentos e interação. Ao analisar os vídeos, a pesquisa explorou o caráter do recurso audiovisual, avaliando suas possibilidades na prática pedagógica. A questão central da pesquisa está relacionada ao significado das combinações de recursos semióticos, destacando a abordagem Sistêmico Funcional – Análise do Discurso Multimodal (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016) e seu potencial aprimoramento por meio do uso de vídeos digitais.

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica explora a abordagem Sistêmico Funcional - Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM) e a Educação Matemática Crítica, destacando suas bases teóricas e contribuições para o ensino de Matemática. Ambas as abordagens promovem uma visão contextualizada e crítica da disciplina, utilizando recursos multimodais, como vídeos digitais, para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.



Abordagem Sistêmico Funcional - Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM)

De acordo com Borba, Souto e Canedo Júnior (2022), os conceitos fundamentados em noções como sistêmico funcional e multimodalidade, presentes na perspectiva teórica da Semiótica Social, têm se mostrado apropriados para a análise de vídeos já finalizados. A abordagem sistêmico-funcional, originada nos trabalhos do linguista Michael Halliday (1993), não apenas considera a linguagem como um sistema de signos (sistêmica), mas como uma instância por meio da qual os sujeitos realizam suas funções sociais (funcional).

212

A concepção de sistema está associada aos sistemas de significados, os quais são dispostos em relação às escolhas sistêmicas que são mapeadas para a estrutura do recurso (Jewitt; Bezemer; O'halloran, 2016, 2016). Santos (2014) esclarece que, no âmbito da linguagem, por exemplo, os textos são compostos pelas escolhas e pela organização de significados efetuadas nas dimensões paradigmática e sintagmática, respectivamente.

Dessa forma, a Semiótica Social, segundo autores como Kress (2010), O'Halloran (2011) e Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), amplia a abordagem sistêmico-funcional de Halliday (1993) para além dos signos linguísticos da fala e da escrita, incluindo recursos semióticos como imagem, som, gesto, olhar, expressão facial, postura corporal, orientação espacial e movimento. A noção de multimodalidade refere-se à combinação desses diversos recursos nos processos de comunicação e produção de significados, considerando-os como multimodais.

A participação das Tecnologias Digitais, especialmente os vídeos, ampliou as possibilidades multimodais na sala de aula, permitindo a combinação qualitativamente nova de recursos semióticos. Agora, uma prática pedagógica que envolva o trabalho com vídeos possibilita o uso de modos e recursos semióticos que dificilmente seriam alcançadas em textos escritos com lápis e papel. E essa assertiva é válida tanto para a língua portuguesa quanto para a linguagem matemática (Borba; Souto; Canedo Júnior, 2022).



A busca por um referencial que permitisse analisar a produção de conhecimentos em coletivos que incluem recursos diferentes das imagens, simbolismo matemático e linguagem verbal levou, inicialmente, aos conceitos presentes na alfabetização multimodal proposta por Walsh (2011). Posteriormente, as possibilidades analíticas da Semiótica Social, conforme apresentada por autores como Kress (2010), O'Halloran (2011) e Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016), mostraram-se mais apropriadas às demandas investigativas.

A Semiótica Social busca entender a articulação desses recursos semióticos, bem como a influência da combinação multimodal deles na produção de significados dos indivíduos envolvidos no processo, dentro de um contexto social, como apontam Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016, p. 58):

[...] A Semiótica Social busca entender as dimensões sociais do significado, sua produção, interpretação e circulação, e suas implicações, se propondo a revelar como os processos de criação de significado moldam indivíduos e sociedades.

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem analítica da Semiótica Social, segundo autores como O'Halloran (2011) e Kress (2010), integra a teoria sistêmico-funcional da linguagem de Halliday (1993) com a análise do discurso multimodal. Essas duas perspectivas podem ser entendidas como complementares. Enquanto a primeira se concentra em compreender as implicações sobre como indivíduos e a sociedade são "moldados" no processo de produção, interpretação e circulação de significados, a segunda, além de tratar desses aspectos da Semiótica Social, busca fundamentar especificamente os papéis (atribuições, responsabilidades, desempenho) de diferentes recursos semióticos e os significados resultantes de diferentes combinações de escolhas semióticas em fenômenos multimodais (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016).

De acordo com O'Halloran (2011), os vídeos representam fenômenos que possibilitam a combinação de recursos semióticos na expressão de ideias, materializados pelas modalidades auditiva (por exemplo, trilha sonora, linguagem verbal, oralidade, sons) e visual (como expressões faciais, gestos, iluminação, cenário). Nessa perspectiva teórica, destaca-se o termo



"intersemiose", que descreve os processos nos quais escolhas semióticas interagem e se combinam para produzir significado. Assim, é viável analisar as especificidades da comunicação por meio de vídeos e compreender a "recontextualização" dos conteúdos matemáticos na forma de vídeo, ou seja, o que torna única a apresentação da Matemática em tal mídia.

A Semiótica Social visa entender e descrever as funções dos recursos semióticos como sistemas de significados, além de analisar os sentidos resultantes das escolhas semióticas na combinação desses recursos. Esse marco teórico é aplicado para analisar várias obras, incluindo aquelas relacionadas a textos matemáticos, especialmente os expressos em vídeos digitais.

A abordagem da Semiótica Social, conforme apresentada por O'Halloran (2011), alinha-se aos objetivos investigativos de Neves (2020), que buscou compreender como licenciandos de Matemática da Educação a distância combinam recursos semióticos ao utilizar vídeos digitais para expressar ideias matemáticas. Ao explorar esses objetivos de pesquisa, a autora aprofundou a relação entre essa abordagem e os vídeos produzidos nesse contexto, analisando o potencial de expansão semântica a partir de escolhas semióticas e combinações de recursos semióticos realizadas por esses estudantes ao expressarem ideias matemáticas em vídeos.

A análise dos vídeos produzidos por esses futuros professores, à luz dessas lentes teóricas, permitiu a Neves (2020) identificar a presença de diversos recursos semióticos, como linguagem verbal, imagens matemáticas e cotidianas, simbolismo matemático, combinados com música e recursos cinematográficos. Essa combinação multimodal facilitou a transmissão e a evocação de emoções, criando um ambiente informal para a discussão matemática.

Compreendemos a Semiótica Social como um construto analítico alinhado à visão de conhecimentos como produtos das inter-relações entre atores humanos e não humanos. As noções de multimodalidade, escolhas semióticas têm proporcionado uma compreensão do poder de ação do vídeo

digital seres-humanos-com-mídias, destacando o potencial multimodal dessa mídia.

Educação Matemática Crítica

A Educação Matemática Crítica é uma abordagem pedagógica que enfatiza a importância de desenvolver habilidades de pensamento crítico, análise reflexiva e aplicação contextualizada do conhecimento matemático. Diferente do ensino tradicional que se concentra na memorização de fórmulas e resolução de problemas isolados, a Educação Matemática Crítica busca uma compreensão mais profunda e significativa da matemática, integrando-a ao contexto social, cultural e ético dos estudantes.

Segundo Skovsmose (2005), a Educação Matemática Crítica tem como objetivo central empoderar os alunos para que se tornem cidadãos críticos e conscientes, capazes de analisar questões matemáticas sob diferentes perspectivas, avaliar criticamente informações estatísticas e tomar decisões informadas. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de competências matemáticas, mas o fortalecimento de habilidades de resolução de problemas, comunicação e colaboração.

Além disso, a abordagem crítica na educação matemática reconhece a importância da equidade e inclusão, valorizando a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos (Boaler, 2016). Ao criar um ambiente de aprendizagem que promove o respeito pela pluralidade de ideias e culturas, a Educação Matemática Crítica busca reduzir as desigualdades e proporcionar oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes.

No contexto brasileiro, autores como D'Ambrosio (1999) têm defendido a importância de uma abordagem crítica e culturalmente relevante na educação matemática, que reconheça e valorize os saberes locais e estimule uma visão ampliada do papel da matemática na sociedade.

A Educação Matemática Crítica visa transformar exercícios em cenários de investigação, estimulando o pensamento crítico e a aplicação contextualizada do conhecimento matemático. Essa abordagem, destacada por autores como Skovsmose (2005) e D'Ambrosio (1999), promove a resolução de

problemas do mundo real, simulações e modelagem, investigações colaborativas e contextualização cultural. Ao redirecionar o foco para situações desafiadoras e envolventes, essa metodologia capacita os alunos a se tornarem agentes de transformação social, utilizando o conhecimento matemático de forma ética e responsável em suas vidas pessoais e profissionais.

Assim, a Educação Matemática Crítica não apenas prepara os alunos para desafios acadêmicos, mas os capacita a se tornarem agentes de transformação social, capazes de utilizar o conhecimento matemático de forma ética e responsável em suas vidas pessoais e profissionais.

Metodologia

A metodologia de pesquisa delinea os caminhos e instrumentos a serem utilizados na condução da investigação (Goldenberg, 1997), devendo estar alinhados à perspectiva epistemológica adotada pelo pesquisador (Lincoln; Guba, 1985).

A abordagem Sistêmico Funcional – Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM) destaca a importância da intersemiose entre recursos semióticos. Neste contexto, exploramos como o vídeo, enquanto artefato tecnológico, possibilita novas formas de intersemiose, gerando significados e contribuindo para a construção de um novo conhecimento. Dessa forma, este artigo busca evidenciar como as interações entre seres humanos e tecnologias, em especial por meio do vídeo, influenciam a produção de conhecimento, destacando a sua relevância na construção de uma compreensão inovadora, como exemplificado na renovação do entendimento matemático.

Apresentamos as maneiras pelas quais diferentes linguagens transformam o significado matemático. A questão central da pesquisa reflete o interesse no uso de recursos, como linguagem, simbolismo, imagens, música e gestos em vídeos que abordam conteúdos matemáticos, bem como nas intersemioses envolvidas na produção de significado nestes vídeos.

Ao buscar interpretações para a pergunta da pesquisa atribuiu-se importância a fatores subjetivos emergentes durante a produção dos dados da



pesquisa. A abordagem qualitativa foi adotada, reconhecendo o ambiente online como fonte direta de dados, e um dos licenciandos desempenhou um papel fundamental como observador e facilitador das interações virtuais.

A pesquisa envolveu 7 estudantes do curso de licenciatura em Matemática do CEUNES/UFES focalizando momentos de reflexão sobre a docência com o uso de tecnologias, principalmente vídeos digitais, durante o período de formação. A coleta de dados foi realizada em duas etapas, abrangendo a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Matemática, durante os meses de agosto a outubro de 2023.

Foram produzidos 7 vídeos na disciplina, dos quais 6 foram publicados no YouTube e 1 na plataforma TikTok, sendo a observação participante virtual o procedimento principal, conduzida por meio de apresentação em sala e interação nas referidas plataformas. Os estudantes foram incentivados a criar vídeos abordando conceitos da Educação Matemática Crítica. Os diálogos nas plataformas foram transcritos automaticamente, juntamente com os roteiros dos vídeos, relatórios das reuniões e os próprios vídeos, constituindo três tipos de dados para análise.

A triangulação dos dados, considerando múltiplas fontes, proporciona uma análise mais robusta e confiável (Borba; Almeida; Gracias, 2018). A pesquisa concentra-se na análise das intersemioses de recursos semióticos nos vídeos, explorando como os estudantes expressam conhecimentos matemáticos. A análise é embasada na abordagem teórica adotada, a Sistêmico Funcional – Análise do Discurso Multimodal. Devido ao espaço limitado, apresentaremos um recorte da análise de um dos vídeos produzidos na pesquisa.

Resultados e Discussões

Durante a análise dos dados, estabelece-se um diálogo entre as lentes teóricas e a literatura examinada na pesquisa (Borba; Almeida; Gracias, 2018). Nesse contexto, os vídeos produzidos pelos estudantes são confrontados com outros dados, considerando a perspectiva da Sistêmico Funcional – Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM), abordagem teórica que fundamenta a



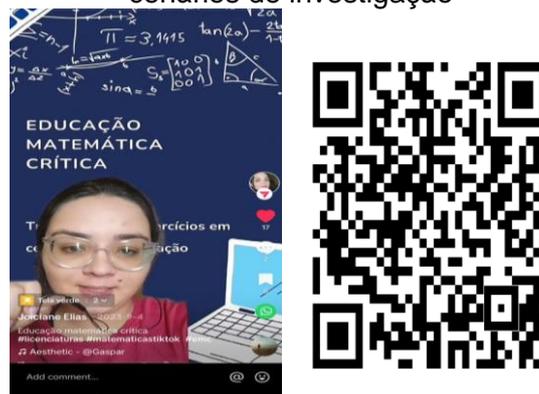
pesquisa. Antes do confronto dos dados, os vídeos passaram por uma análise detalhada.

A revisão repetitiva permitiu a descrição das principais informações em uma tabela, destacando e transcrevendo os eventos críticos (Scucuglia, 2012) – momentos em que ocorreram intersemioses. A visualização desses eventos críticos em diferentes formatos, como câmera lenta ou quadro a quadro, proporcionou interpretações sob múltiplas perspectivas, tornando visíveis nuances sutis na fala e em outros recursos não verbais.

Um recorte da análise, sob a ótica da SF-ADM, será apresentado, focando em um dos vídeos produzidos na pesquisa. A produção escolhida foi a realizada por uma licencianda na rede social TikTok, que é uma plataforma especializada em compartilhar vídeos curtos, tendo sido fundada em 2016 pela startup chinesa *ByteDance*¹. Optamos por este, pois é uma análise diferenciada dos vídeos produzidos no Youtube e é objeto de estudo da autora em sua dissertação de mestrado.

O vídeo, intitulado *Educação Matemática Crítica Transformando exercícios em cenários de investigação*, foi concebido com o propósito de demonstrar uma aplicação prática da Matemática.

Figura 1: Acesso ao vídeo Educação Matemática Crítica Transformando exercícios em cenários de investigação



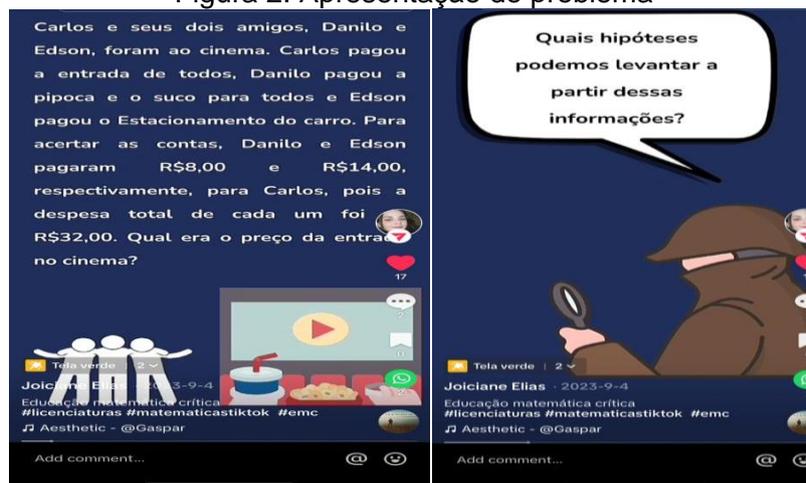
Fonte: <https://www.tiktok.com/@joicianeselias>

¹ A *Byte dance* é uma empresa chinesa de desenvolvimento e uso de inteligência artificial (I.A.). Essa tecnologia é usada em uma rede social com foco em vídeos divertidos, o TikTok, ou em um aplicativo de notícias chamado Toutiao. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/empresa/noticia/2019/08/conheca-chinesa-bytedance-startup-mais-valiosa-do-mundo.html>>. Acesso em: 30 maio. 2023.

O vídeo, acessível por meio do QR code na Figura 1, oferece uma aula na qual um dos estudantes justifica a utilização da Educação Matemática Crítica, destacando como transformar um exercício em cenário de investigação. A licencianda refere-se a um problema do cotidiano onde ela apresenta cinco possibilidades de discutir problemas sociais como: inflação, desigualdade social, distribuição de renda, dentre outros.

A apresentação é enriquecida pelas imagens das cinco hipóteses, acompanhadas de uma trilha sonora sugestiva de contentamento e uma voz mecânica pela aluna, ela utilizou as possibilidades de edição do aplicativo. Ao longo da aula, a estudante apresenta o exercício e as cinco hipóteses de transformação em cenário de investigação. O vídeo incorpora recursos diversos, como linguagem verbal oral e escrita, simbolismo matemático, imagens, música e gestos (Figura 2).

Figura 2: Apresentação do problema



Fonte: <https://www.tiktok.com/@joicianeselias>

As funcionalidades da linguagem matemática desempenham um papel essencial na contextualização de problemas matemáticos, introdução de conceitos e reflexão sobre os resultados obtidos (Skovsmose, 2005). No vídeo *Educação Matemática Crítica Transformando exercícios em cenários de investigação* a linguagem oral é empregada para contextualizar a problemática apresentada.

A combinação da linguagem oral e escrita, juntamente com o simbolismo matemático, é fundamental para a compreensão e análise crítica de problemas

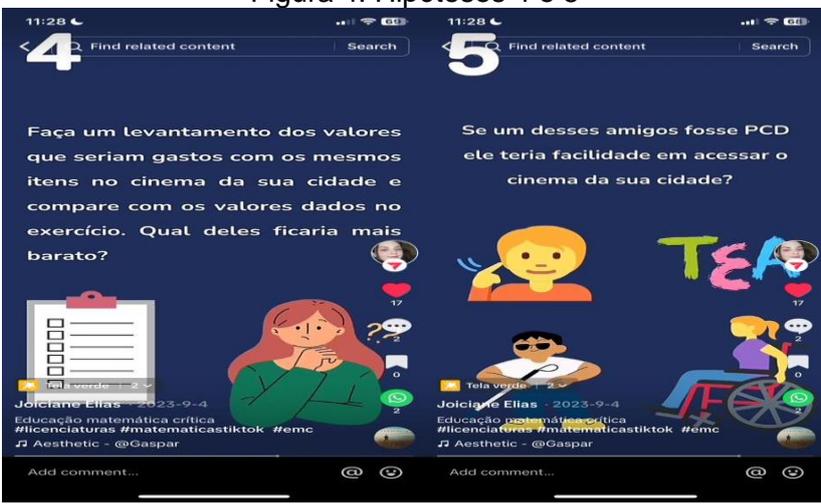
matemáticos. Isso é evidenciado por Skovsmose (2005) ao destacar a importância da interação entre diferentes formas de linguagem na educação matemática crítica. Essa abordagem, ao integrar a linguagem oral para explicação e reflexão e a linguagem escrita para nomear elementos e complementar imagens, contribui para uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento matemático, conforme evidenciado nas Figuras 3 e 4.

Figura 3: Hipóteses 1, 2 e 3



Fonte: <https://www.tiktok.com/@joicianeselias>

Figura 4: Hipóteses 4 e 5



Fonte: <https://www.tiktok.com/@joicianeselias>

A integração da linguagem oral, escrita e simbolismo matemático na Educação Matemática Crítica, exemplificada no vídeo *Educação Matemática Crítica: Transformando exercícios em cenários de investigação*, destaca a importância desses recursos para a compreensão e reflexão de problemas

matemáticos, fortalecendo habilidades críticas e preparando alunos para ação transformadora na sociedade.

Expressão Oral e Entonação

A comunicação pausada, a entonação moderada e a prática de retomar uma frase ao detectar equívocos indicam que o estudante reconhece a função essencial da linguagem oral no contexto matemático (Halliday, 1993). A complexidade na articulação de definições se manifesta como um desafio para aqueles menos familiarizados com a definição de Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2005).

Durante a dedução da definição, o estudante emprega conhecimentos associados à Educação Matemática Crítica sem aprofundar explicações (D'Ambrosio, 1999). Aspectos considerados básicos, como os significados de exercício, problema ou cenário de investigação, foram omitidos na linguagem oral, embora tenham sido apresentados visualmente (Kress, 2010; Jewitt, Bezemer, O'Halloran, 2016). Essas características da linguagem podem complicar a compreensão do discurso matemático, mas a integração de outros recursos pode superar essas dificuldades (O'Halloran, 2011).

Imagens e Representação Matemática

A disposição das imagens na complementariedade semiótica desempenha um papel essencial na comunicação eficaz dos conceitos matemáticos (Halliday, 1993). Ao analisar a disposição das imagens em um contexto multimodal, é essencial considerar como elas interagem e se complementam com outros recursos semióticos, como texto, áudio e gestos (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016).

Por exemplo, a escolha de uma determinada imagem ao lado de um texto específico pode enfatizar e clarificar um conceito matemático complexo (Kress, 2010). Além disso, a disposição espacial das imagens em relação ao restante do conteúdo visual pode direcionar a atenção do espectador para

aspectos importantes, como relações matemáticas, sequências de passos ou exemplos práticos de aplicação do conhecimento (O'Halloran, 2011).

A complementariedade semiótica na disposição das imagens pode ser observada na seleção de cores, formas e tamanho das imagens, que podem transmitir nuances adicionais de significado (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016). Por exemplo, o uso de cores contrastantes para representar diferentes partes de um problema matemático pode destacar relações e padrões importantes.

Ao analisar a disposição das imagens na complementariedade semiótica, é essencial considerar sua interação com outros elementos multimodais para transmitir efetivamente os conceitos matemáticos. No vídeo, as imagens validam e relacionam o conteúdo à prática da Educação Matemática Crítica, cumprindo seu propósito educacional, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Imagens do vídeo



Fonte: <https://www.tiktok.com/@joicianeselias>

Música

Embora a música, por si só, não constitua uma realidade facilmente identificável, sua combinação com linguagem e imagens destaca a produção de significados por meio das metafunções (Halliday, 1993; Kress, 2010). No contexto do vídeo *Educação Matemática Crítica Transformando exercícios em cenários de investigação*, a música desempenha o papel de fundo,

proporcionando uma atmosfera de contentamento enquanto as imagens relacionam o conteúdo matemático a situações práticas.

A música, portanto, contribui para a expressão do uso prático da matemática, em particular da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2005). Os resultados indicam que a combinação de recursos em um fenômeno multimodal, como um vídeo, possibilita a criação de intersemioses, gerando significados que vão além das capacidades individuais de cada recurso. O vídeo *Educação Matemática Crítica: Transformando exercícios em cenários de investigação* exemplificou a integração de linguagem oral e escrita, simbolismo matemático, imagens e música para contextualizar problemas, apresentar conceitos e estimular reflexões.

Considerações Finais

Neste estudo, exploramos a produção de vídeos digitais por licenciandos em Matemática, enfocando a análise de um vídeo específico da plataforma TikTok. Utilizando a abordagem da Sistemico Funcional – Análise do Discurso Multimodal (SF-ADM), examinamos como recursos semióticos, como linguagem verbal e escrita, simbolismo matemático, imagens, música e gestos, interagem para construir significados e expandir a compreensão matemática.

A análise ressalta a importância da interconexão desses recursos para potencializar o discurso matemático e promover uma compreensão mais profunda. Além disso, demonstra como a produção de vídeos digitais pode ser uma ferramenta eficaz na educação matemática, proporcionando uma abordagem multimodal que atende à diversidade de estilos de aprendizagem.

Este estudo contribui para o entendimento de como as tecnologias digitais, especialmente os vídeos, podem influenciar a construção de conhecimento matemático, destacando a necessidade de explorar abordagens inovadoras na formação de professores e na prática pedagógica. O uso integrado de recursos semióticos, como observado no vídeo analisado, pode enriquecer o processo educacional, promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada da matemática.



Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ARAÚJO, J. de L.; BORBA, M. de C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: ARAÚJO, J. de L.; BORBA, M. de C. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013, p. 31-51.

BOALER, J. **Mentalidades matemáticas: Libertar o potencial dos alunos através de matemática criativa, mensagens inspiradoras e ensino inovador**. Jossey-Bass/Wiley, 2016.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORBA, M. C.; NEVES, L. X.; DOMINGUES, N. S. A atuação docente na quarta fase das tecnologias digitais: produção de vídeos como ação colaborativa nas aulas de Matemática. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 9, n. 3, p. 1-24, maio/ago. 2018.

BORBA, M. de C.; SOUTO, D. L. P.; CANEDO JUNIOR, N. da R. C. **Vídeos na Educação Matemática: Paulo Freire e a quinta fase das tecnologias digitais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L. de; GRACIAS, T. A. de S. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. Humans-with-Media and the reorganization of Mathematical thinking: information and communication technologies, modeling, visualization and experimentation. **New York: Springer**, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou Técnica de Explicar a Matemática da Vida**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. Towards a Language-Based Theory of Learning. **Linguistics and Education**, v. 5, n. 2, p. 93-116, 1993. DOI: [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).



JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Nova York: Routledge, 2010.

LABURÚ, C.E.; BARROS, M. A.; SILVA, O. H. M. da. Multimodos e múltiplas representações, aprendizagem significativa e subjetividade: três referências conciliáveis da educação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 469- 487, 2011.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. **Naturalistic Inquiry**. Londres: Sage Publications. Lisboa: Edições 70. 1985.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, Marco Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 11-72.

NEVES, L. X. **Intersimioses em vídeos produzidos por licenciandos em Matemática da UAB**. 304 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020.

O'HALLORAN, K. L. Historical changes in the semiotic landscape: from calculation to computation. In: JEWITT, Carey. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. New York: Routledge. 2011, p. 98-113.

ONUCHIC, L. de L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Formação de professores: mudanças urgentes na licenciatura em matemática. In: FROTA, Maria Clara Rezende; NASSER, Lilian. (Org). **Educação Matemática no ensino superior: pesquisas e debates**. Recife: SBEM, 2009, p. 169-188.

SANTOS, Z. B. dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Soletas Revista**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 12, p. 164-181, jul./dez. 2014.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: A Questão da Democracia**. São Paulo: Cortez, 2005.

WALSH, M. **Multimodal Literacy: Researching Classroom Practice**. Austrália: Primary English Teaching Association, 2011.

SCUCUGLIA, R. **On the nature of students' digital mathematical performances**. 2012. 273f. Thesis (Doctor of Philosophy) – School of Graduate and Postdoctoral Studies. The University of Western Ontario. London. 2012.

Sobre a Autora

Marinete Santana Wutke Welmer

marinete.santana@edu.ufes.br



Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) da CEUNES/UFES. Possui licenciatura em Matemática pela UFES, com especializações em Matemática, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho e Educação Especial e Inclusiva. Atua como professora de Matemática na Prefeitura Municipal de São Mateus - ES.



Modalização Visual: Uma proposta para análise de imagens em movimento

Visual Modalization: A Proposal for Moving Image Analysis

Graciele Martins Lourenço

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma possibilidade para análise de imagens em movimento, observando a troca de planos do modo câmera como uma possível atividade modal. Sendo esta proposta um recorte de nossa tese de doutorado, a fundamentação teórica é composta pelos estudos acerca dos índices de modalização de Galinari (2018) e Moura Neves (2011), bem como pelas teorizações de Hodge e Kress (1988) sobre modalidade e Semiótica Social. Também devem ser citados Kress e Van Leeuwen (2006) sobre a Gramática do *Design* Visual (GDV) e, finalmente, Bordwell, Thompson e Smith (2017) e Iedema (2001) acerca dos estudos fílmicos que versam, pois, sobre imagens em movimento. Como método de trabalho, adotamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso de um recorte da campanha de 90 anos veiculada pela UFMG no *youtube*, em 2017, intitulada "90 anos de histórias". São nove vídeos em que analisamos a movimentação da câmera no intuito de refletir acerca da manifestação do envolvimento do produtor (UFMG) com as histórias contadas pelos personagens. Os resultados revelam que por meio da câmera, o produtor projeta a sua subjetividade, seu eu discursivo, através do que chamamos de modalização visual. Esta é composta por movimentos modalizadores de aproximação e afastamento que marcam a afinidade e o comprometimento do produtor com o enunciado dos personagens ao controlar o acesso do espectador à informação visual.

Palavras-chave: UFMG, modalização visual, imagens em movimento, modo câmera, subjetividade.

Abstract: This work aims to present a possibility for the analysis of moving images observing the exchange of shots of the camera mode as a possible modal activity. As this proposal is an excerpt from our doctoral thesis, the theoretical foundation is composed of studies on the modalization indices of Galinari (2018) and Moura Neves (2011), as well as the theorizations of Hodge and Kress (1988) on modality and Social Semiotics, Kress and Van Leeuwen (2006) on grammar of visual design (GDV), and finally Bordwell, Thompson and Smith (2017), and Iedema (2001) about film studies that deal with moving images. As a working method, we adopted the bibliographic research and the case study of an excerpt from the 90th anniversary campaign broadcast by UFMG on youtube in 2017, entitled "90 years of stories". There are nine videos in which we analyze the movement of the camera in order to reflect on the manifestation of the producer's involvement (UFMG) with the stories told by the characters. The results reveal that through the camera the producer projects his subjectivity, his discursive self, through what we call visual modalization. This is composed of modalizing movements of approximation and distancing that mark the producer's affinity and commitment to the characters' utterance by controlling the spectator's access to visual information.

Key-words: UFMG, visual modalization, moving images, camera mode, subjectivity.

Introdução

Este estudo apresenta parte dos resultados alcançados em nossa tese de doutoramento, cuja preocupação era investigar uma possível atividade retórica realizada no âmbito visual, tendo como objeto de estudo narrativas gravadas em vídeo e compartilhadas no *Youtube* da UFMG, por ocasião da comemoração do aniversário de sua fundação. A *web* série intitulada “90 anos de histórias” é composta por 90 vídeos com histórias narradas por personagens diversos que compõem a paisagem institucional da universidade. Buscando, entre outros objetivos, entender de que maneira a UFMG projetava seu caráter institucional por meio das narrativas, a pesquisa partiu da análise do modo verbal (utilizando como categoria a atividade modal rastreada na fala dos personagens), para a análise das imagens em movimento, entendendo que a projeção de caráter também se daria nessa dimensão.

Assim sendo, nossa base teórica é composta por estudos acerca da modalização empreendidos por Hodge e Kress (1988), Fairclough (2001), Moura Neves (2011) e Galinari (2018), compreendendo a atividade modal como um bom plano da organização discursiva para revelar a inscrição do enunciador no discurso, o que, segundo Galinari (2018), constrói uma “imagem de si”, sendo a somatória destas imagens e o que elas têm em comum o que vai projetar e fortalecer o caráter institucional da universidade. Subsidiando nosso quadro de análise, que se ancora na Semiótica Social e multimodalidade, recorreremos aos estudos de Iedema (2003), Burn (2013), Tseng (2013), e Bordewell; Tompson; Smith (2017), no que diz respeito à filmagem e edição e a Gualberto e Pimenta (2019) acerca do modo câmera, considerado por nós como aquele que melhor evidencia a subjetividade do produtor do signo, a UFMG, no plano visual do discurso. Importa-nos destacar que este artigo aborda apenas um dos modos analisados em nossa tese por considerá-lo um bom exemplo de construção de sentidos realizada além do signo linguístico.

Nosso caminho metodológico inicia-se com a delimitação do corpus, uma vez que a *web* série “90 anos de histórias” é composta por 90 vídeos. Intencionando promover uma análise mais aprofundada dos modos recrutados



na dimensão visual, bem como a neutralidade em relação ao conteúdo de cada vídeo, optamos pela análise de nove vídeos (10%), seguindo a ordem de publicação (data) no canal da TV UFMG no Youtube, sendo o primeiro publicado dia 07 de fevereiro de 2017 e o último, em 02 de março de 2017.

Entendendo que os elementos de sentido circulantes em cada narrativa têm relação também com o papel desempenhado pelo sujeito na instituição e com a identidade social atribuída a ele pela própria organização social, dividimos as narrativas em dois grupos, de acordo com o vínculo do personagem com a Universidade. O grupo 01 é formado por funcionários administrativos e professores e o grupo 02, formado por alunos, ex-alunos e comunidade no entorno. Sendo assim, este estudo se debruça sobre os seguintes vídeos:

Grupo 01 – G1

1. “*Colecionador de Histórias*” – Técnico José Domício, 10/02/2017;
2. “*Pedido Especial*” – Profa. Emérita Beatriz Coelho – Publicado em 13/02/2017;
3. “*50 anos de Dedicção*” – Téc. Aposentado Darcy Ferreira, publicado em 22/02/2017;
4. “*Amor Passional*” – Prof. José Osvaldo, publicado em 24/02/2017;
5. “*Autor de Mudanças*” – Prof. Emérito Márcio Quintão, publicado em 02/03/2017.

Grupo 02 – G2

1. “*Abraço de gratidão*” – Ex-aluno André Luiz, publicado em 07/02/2017;
2. “*Vontade de Viver*” – Olavo Fróes, publicado em 15/02/2017;
3. “*Universo de Emoção*” – Ex-aluna Regina Amaral, publicado em 20/02/2017;
4. “*Espaço de Descobertas*” – Aluno Marcony Lopes, publicado em 02/03/2017;

Na sequência, esse material foi analisado na íntegra, considerando o modo câmera como uma categoria de análise que engloba a edição e a filmagem, a saber: cortes, posições de legenda e logotipo, planos, angulação e perspectiva, pautados no aporte teórico já mencionado. As análises revelaram



elementos visuais que configuram a voz institucional da UFMG, bem como o direcionamento que ela busca empreender por meio dos recursos disponíveis no plano visual para consolidar seu caráter ao completar 90 anos.

A atividade modal

230

A modalização pode ser considerada uma atividade capaz de produzir realidades diversas de acordo com as relações que se deseja estabelecer na interação e também com os papéis sociais desempenhados pelos participantes dentro e fora dela. Conforme exposto por Fairclough (2001, p. 68) “[...] os enunciados posicionam os sujeitos – aqueles que os produzem, mas também aqueles para quem eles são dirigidos – de formas particulares [...]”, sendo, sobretudo, um marcador de representações sociais mais ou menos aceitas em determinadas situações de comunicação. “A modalidade é, então, um ponto de intersecção no discurso entre a significação da realidade e a representação das relações sociais ou, nos termos da linguística sistêmica, entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem” (Fairclough, 2001, p. 68), sendo, por isso, um elemento subjetivo por natureza, permitindo ao produtor imprimir suas marcas nos enunciados, as quais representam também quem ele é no momento do discurso.

Para Moura Neves (2011, p. 164), “[...] a modalidade pode ser definida como o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado de forma a refletir o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeira a proposição por ele expressa”. A modalidade revela a atitude do falante frente ao enunciado, certeza, dúvida, necessidade, podendo, segundo a autora, ser usada como afirmação da realidade. Participando dos estudos da língua em funcionamento, a modalidade busca explicitar as relações estabelecidas entre aquele que fala, o que ele diz e a realidade que o cerca, por meio das escolhas feitas por ele quando constrói seu discurso.

[...] O conceito de modalização faz alusão a diversas formas disponíveis, no interior das línguas naturais para dizer ‘o que é dito’ de uma maneira e não de outra, o que nos leva à percepção de recursos linguísticos particulares e variados a um só tempo (Gallinari, 2018, p. 86).



Combinados com outros elementos, esses recursos auxiliam, assim, na formação do sentido da mensagem, assim como do caráter de seu emissor.

Entendendo que as línguas naturais não seguem a lógica e sim o movimento estabelecido pela interação, Moura Neves (2011) afirma que ao estudo da modalidade em linguística interessa também a noção de pressuposição em que o ouvinte deve fazer parte de uma determinada comunidade interpretativa para que seja capaz de captar o pressuposto e, assim, gerar sentido. Neste mesmo sentido, Hodge e Kress (1988, p. 122) afirmam que a modalização parece revelar uma relação transparente e natural, porém não o é, pois sofre atravessamentos de relações sociais e estruturais que resultam em relações distintas entre o falante/orador e seu enunciado em termos de comprometimento, solidariedade e poder. Assim, a análise da atividade modal de um discurso extrapolaria a gramática, indo também para a prática social espelhada pelo texto.

Fairclough (2001a, p. 200) classifica a atividade modal como subjetiva e objetiva, sendo que a

[...] modalidade pode ser 'subjetiva' no sentido de que a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitado: 'penso/suspeito/duvido que a terra seja plana' (...) ou a modalidade pode ser 'objetiva', em que essa base subjetiva está implícita: 'a terra pode ser/ é provavelmente plana' (Fairclough, 2001, p. 200).

Sempre será uma dimensão de materialização do falante mais ou menos aparente de acordo com a situação de comunicação e as relações estabelecidas na interação, a partir dos papéis sociais desempenhados pelos participantes. Os autores concordam que as modalizações podem abarcar diferentes elementos linguísticos, desde verbos ditos modais, como poder e dever; verbos que expressam crença ou saber, como eu acho, eu acredito, e passando por advérbios adjetivos e substantivos, até tempos e modos verbais. Conforme afirma Galinari (2018), são elementos discretos aos quais não nos atentamos e que possuem um potencial interessante de sentido e construção do caráter do falante, por isso, são considerados elementos importantes na investigação dessa construção discursiva e de seus efeitos possíveis na instância de recepção.



Enquanto isso, Hodge e Kress (1988), em seus estudos sobre Semiótica Social, se voltam para a análise da atividade modal a partir de uma perspectiva representacional e interacional, como revelado por Fairclough (2001), classificando a atividade modal em termos de segurança, insegurança, e afinidade alta ou baixa do falante em relação ao enunciado. A segurança reafirma um estado de coisas como verdadeiro, esquema representacional válido, enquanto a insegurança faz o contrário: coloca-o em “xeque”. Afinidade é em relação ao sistema enquanto representação de uma dada realidade, sendo alta e baixa afinidade ligada ao sistema e às relações que se estabelecem a partir de seu uso.

A modalidade expressa afinidade – ou falta dela – do falante com o ouvinte por meio da afirmação de sua afinidade sobre o status do sistema mimético. A afinidade é, portanto, um indicador de relações de solidariedade e de poder que são relações orientadas para a expressão da solidariedade ou a expressão de poder (diferença). Um alto grau de afinidade indica a expressão da solidariedade entre os participantes. Um baixo grau de afinidade indica que a diferença de poder está em questão. Tanto o poder (diferença) quanto a solidariedade podem ser expressos por meio de uma modalidade de alta afinidade com o sistema mimético (Hodge; Kress, 1988, p.123, tradução nossa)¹.

Essas relações de solidariedade falam também sobre a imagem/caráter do orador e sobre o caráter que ele compõe para o objeto do seu discurso a partir das escolhas feitas por ele, situando socialmente cada um dos participantes da interação dentro de um sistema de conhecimentos e crenças que validam determinadas posições e não outras. Os autores afirmam que a modalização nesse esquema de solidariedade e afinidade reforça ou contesta construções sociais, apontando vestígios da atividade social dos sujeitos, sendo os elementos modais portadores destes traços sociais.

Por fim, Hodge e Kress (1988, p.128), compreendendo a dimensão visual também como parte do sistema de significação da comunicação

1 Tradução nossa: Modality expresses affinity – or lack of it – of speaker with hearer via an affirmation of their affinity about the status of the mimetic system. Affinity is therefore an indicator of relations of solidarity or of power, that is relations oriented towards the expression of power (difference). A high degree of affinity indicates the expression of solidarity between participants. A low degree is at issue. Either power (difference) or solidarity may be expressed via a modality of high affinity with the mimetic system (Hodge; Kress, 1988, p.123).

humana, afirmam que não é possível estudar a modalidade em sua totalidade sem considerar o plano semiótico, pois a ele também se aplicariam as observações e estudos feitos, tomando como base o sistema verbal, em defesa, portanto, da existência de uma modalização visual, o que vai ao encontro dos interesses deste estudo no que diz respeito ao uso de imagens em movimento para a representação de uma determinada realidade institucional.

A modalização visual no modo câmera

A produção de imagens em movimento, sejam elas para uma animação, documentário ou uma campanha institucional, como é o caso do nosso *corpus*, tem como principal objetivo, conforme afirmam Borwell, Thompson e Smith (2017), proporcionar uma experiência valiosa para o espectador. Para que isso aconteça, o ponto central da produção gira em torno das escolhas feitas por seus produtores, o que a inscreve em uma perspectiva sociosemiótica e multimodal por natureza. Uma das escolhas determinantes para a realização deste objetivo está relacionada à captação e ao tratamento das imagens produzidas e é sobre esse núcleo de sentido que trataremos neste trabalho.

A câmera/filmagem, segundo Iledema (2001), é capaz de proceder à representação de determinado ponto de vista em detrimento a outros tantos, orientando a interpretação do espectador para a realidade simbólica que se deseja criar a partir da captação das imagens. Entendendo essa natureza do modo, Burn (2013, p. 02) classifica câmera, filmagem e edição como modos orquestradores, que organizam o sentido na dimensão espaço-tempo, sendo câmera e filmagem sistemas de enquadramento que fornecem orientação espacial, e a edição um sistema balizador temporal e locacional. Ancorados nos estudos deste autor, então, consideramos câmera, filmagem e edição na mesma seção, entendendo-os como modos orquestradores, conforme proposto por ele.

O enquadramento das imagens favorece determinados pontos de vista, de acordo com os interesses de seus produtores, relacionado ao espaço em que ocorre a cena, à posição em que o espectador é colocado, bem como ao



personagem, e a edição pode alterar a percepção do espectador acerca das imagens, redirecionando personagens em cena, acelerando ou desacelerando os acontecimentos, assim como acrescentar outros elementos de sentido, como música, iluminação e legenda (Gualberto; Pimenta, 2019). O enquadramento se insere na dimensão interacional e se organiza em termos de planos e ângulos, sendo os tipos de planos: *close-up*, médio e longo, descritos por Krees e Van Leuween (2006) como responsáveis por retratarem a distância social entre os elementos presentes na cena e o espectador, e os ângulos o vertical, que pode ser alto ou baixo, e o horizontal, que pode ser frontal ou oblíquo. Esses ângulos estabelecem relações de poder e envolvimento, respectivamente, entre os participantes representados e o espectador.

Em relação aos planos da câmera, Bordwell, Thompson e Smith (2017, p.189) detalham um pouco mais, classificando 7 escalas de distância utilizando o corpo humano em cena como referência. São eles: *extreme long shot*, *long shot*, *medium long shot*, *medium shot*, *medium close-up*, *close-up*, *extreme close-up*. No plano mais distante, *extreme long shot*, a figura humana fica diluída no todo da cena e é usada para paisagens e efeitos panorâmicos. Esse plano é chamado por Gualberto e Pimenta (2019) de plano geral, em que o ambiente é privilegiado em detrimento da figura humana. Seguindo a escala de distanciamento, o *long shot* integra um pouco mais a figura humana à cena, porém, ainda há grande destaque para o ambiente, o que as autoras chamam de plano de conjunto, em que a figura humana passa a integrar a cena como mais um elemento de sentido aliada aos demais ali presentes. Na sequência, os autores detalham o *medium long shot*, em que a figura humana é enquadrada a partir de seus joelhos, estando, pois, bem mais próxima do espectador, conhecido como o plano americano de Gualberto e Pimenta (2019). O *medium shot* é descrito pelos autores como sendo aquele que emoldura a figura humana da cintura para cima, permitindo a visualização de gestos e expressões faciais, e pelas autoras é chamado de meio primeiro plano. O *medium close-up* é definido pelos autores como sendo aquele que enquadra a figura humana a partir do peito, aproximando-se ainda mais do espectador. Esse plano, as pesquisadoras já nomeiam como primeiro plano, e

primeiríssimo plano o que Bordwell, Thompson e Smith (2017) chamam de *close-up*, quando a figura humana é enquadrada a partir dos ombros. Os autores consideram como *close-up* também o foco da imagem em partes do corpo, ou objetos pequenos, ao que Gualberto e Pimenta (2019) já classificam como parte de um plano detalhe. O *extreme close-up* destaca o rosto, ou parte dele, e pode isolar um objeto para ampliá-lo, o que se enquadraria também em primeiríssimo plano. Usaremos as duas nomenclaturas, buscando sempre estabelecer uma correspondência entre elas, conforme demonstrado aqui.

Em nossas análises, observamos a existência de um jogo de cenas feito por meio da alteração dos planos de captação da imagem ao longo de todas as narrativas aqui analisadas. Nas gravações do Grupo 1, por exemplo, os personagens aparecem em média 37% da narrativa em plano em *medium close-up* (primeiro plano), ou *extreme close-up* (primeiríssimo plano), sendo que o primeiro plano enquadra o personagem a partir do peito, promovendo maior aproximação do espectador e o primeiríssimo plano apresenta o personagem a partir dos ombros, uma grande aproximação, excluindo totalmente outros elementos de sentido além das expressões faciais e olhar do personagem.



Imagem 1: *Medium close-up* – G1 - v2 – 35"



Imagem 2: *Medium close-up* – G1 - v4 – 13"



Imagem 3: *Medium close-up* – G1 - v5 – 16"

A câmera destaca como o passado sedimenta o presente. As aproximações dão relevo à instituição numa narrativa visual distinta, que destaca sua evolução em termos de organização histórica, experimental e educacional. A movimentação dos planos de câmera revela uma outra voz na narrativa, uma voz institucional que privilegia pontos que compõem o seu caráter, define quem ela é e porque ela é, sendo, portanto, um modo capaz de manifestar sua subjetividade.

Nesse sentido, o *extreme close-up* aparece no Grupo 01, no vídeo 3, “50 anos de dedicação”, como um recurso semiótico que privilegia o componente emocional, conforme afirmam Bordwell, Thompson e Smith, (2017), do discurso do personagem, realçando sua humanidade e automaticamente a humanidade da instituição ao promover seu acolhimento. Já no vídeo 1, “colecionador de histórias”, observamos o uso do *extreme close-up* (primeiríssimo plano) de forma distinta do vídeo anterior. Os autores afirmam que os *closes* devem ser usados como demonstrações pontuais de sentimento ao longo das cenas, sendo essa a função dos *close-up's*, em maior ou menor grau. Entretanto, eles reiteram que essa função não pode ser tomada como certa e imutável, devendo-se considerar seu potencial performativo a partir do contexto total do filme (Bordwell, Thompson e Smith, 2017, p.191). É exatamente o que acontece, para nós, no vídeo “colecionador de histórias”, em que a superaproximação parece não só privilegiar os sentimentos existentes na cena, mas também envolver e convidar o espectador a integrá-los.



Imagem 4: *Extreme close-up* – v3 – 18”



Imagem 5: *Extreme close-up* – v1 – 41” – G1

Assim, inferimos que os cortes da câmera dividindo a imagem ao meio podem ser um convite ao espectador para que ocupe esse lugar, ou até mesmo prolongar a ideia de fusão com a instituição, sendo metade da câmera

o funcionário e a outra metade, a imagem da instituição que, juntos, formam um só. Trata-se de uma estratégia composicional que materializa visualmente o caráter de formadora de identidades sociais da instituição, por meio das relações de trabalho ali estabelecidas. Nas gravações do Grupo 2, os personagens aparecem em média 36% da narrativa em plano em *médium close-up* (primeiro plano), *close-up* (primeiríssimo plano) ou *extreme close-up* (primeiríssimo plano), conforme observado no primeiro grupo.



Imagem 6: *close-up* – v2 – 18”



Imagem 7: *médium close-up* – v3 – 14”



Imagem 8: *close-up* – v4 – 11” – G2

O primeiro vídeo do Grupo 2, “abraço de gratidão”, faz uso do *extreme close-up* (primeiríssimo plano) de forma semelhante ao vídeo 1 do Grupo 1, “coleccionador de histórias”, captando apenas parte do rosto do personagem, que passa a dividir espaço com o “vazio” que poderia ser ocupado pelo espectador.



Imagem 11: *Extreme close-up* – v1 – G2 – 1’12”

O deslocamento da imagem para a esquerda evidencia o espaço da faculdade que aparece desfocado, como se desse lugar ao sujeito indeterminado: “os amigos da Faculdade de Letras”, ao mesmo tempo em que convida o espectador a ocupar esse lugar de colaboração e de um futuro construído coletivamente. Aqui, o movimento da câmera evidencia este traço do caráter da Universidade, de espaço social e coletivo. A média da quantidade de tempo em planos mais próximos dos dois grupos é praticamente a mesma, 37% e 36%, podendo nos indicar uma regularidade em relação a sua intenção de comunicação. O que nos chama atenção é a quantidade de vezes em que estes planos se alteram e a predominância de planos mais fechados no segundo grupo, o que, para nós, combinado com os demais modos, tem potencial de formação de sentidos distintos.

Observamos uma média de seis trocas de plano em cada narrativa dos dois grupos, sendo o intervalo entre elas também de seis segundos em média, o que reforça a ideia de regularidade e similaridade na intenção de comunicação. Analisando estes movimentos partindo da lógica do controle interacional proposto por Fairclough (2001), inferimos que em nosso corpus (Grupos 1 e 2), o personagem toma o turno quando a Universidade lhe oferece esta oportunidade, por meio de uma pergunta: “O que é a UFMG para você?”. A Universidade, por sua vez, parece usar a edição, por meio das trocas de planos de câmera, para controlar a interação, retomando o turno em cada plano aproximativo quando o que o personagem fala condiz com a representação que ela deseja construir sobre si, projetando-se a partir de determinados pontos de cada narrativa com os quais ela está mais comprometida.

Em uma conversa tradicional, Fairclough (2001) afirma que o controle interacional é comum, podendo ser exercido de forma colaborativa, por meio de perguntas e respostas com liberdade de retomada, por exemplo, ou de forma assimétrica em que o interactante com mais poder na relação determina a organização dos turnos. Na narrativa em vídeo, entretanto, uma das vozes não se faz presente formalmente: a voz institucional por trás das câmeras, que pode, no entanto, ser representada pelos movimentos de câmera. A edição não

faz um “controle de tópicos” (Fairclough, 2001, p.195), ela faz um destaque de tópicos por meio da aproximação da imagem, selecionando trechos para figurar em evidência, o que pode caracterizar o controle por meio do policiamento de agenda ao exercer uma função semelhante ao ato de interromper o turno do participante. Nesse caso, a interrupção redireciona a atenção do espectador para o que nós inferimos serem elementos de sentido presentes nas narrativas, afirmações visuais, que podem projetar o caráter que a instituição deseja legitimar por meio das histórias compartilhadas na campanha.

Determinar e policiar agendas é um elemento importante no controle interacional. As agendas são frequentemente estabelecidas por P de modo explícito no começo da interação. (...) Agendas explícitas e implícitas são ‘policiadas’, no sentido de que P mantém outros participantes, de várias formas, em suas agendas durante uma interação. (Fairclough, 2001, p. 196)

Nesse sentido, as narrativas do Grupo 2 apresentam outra temática no policiamento de agendas: os movimentos que aproximam o espectador do enunciado tratam do seu potencial transformador enquanto agente social, inclusive, transformando sua própria imagem institucional no que diz respeito ao acesso à Universidade e aos seus projetos de extensão. A escolha predominante de *medium close-up* (primeiro plano) no Grupo 1 parece servir ao propósito de manter em destaque a conexão do personagem com a UFMG, como no cenário e na rima visual entre cenário e figurino, sendo então este um movimento de aproximação ligado à Universidade enquanto instituição social que sustenta determinada ordem do discurso natural em sua dimensão social. Em contrapartida, o *close-up*, predominante no Grupo 2, serve à separação entre questões sociais maiores (macroestruturais) e a instituição, demonstrando sua alta afinidade pela aproximação do personagem e baixo comprometimento pela exclusão de seu ambiente, dissociando sua imagem de questões sociais mais amplas que não seriam de sua responsabilidade.

Assim, a seleção dos elementos de sentido feitos pela câmera revela o que chamamos de modalização visual, que deixa marcas de si discursivamente por meio dos outros modos presentes na cena em graus distintos, maior ou menor afinidade, servindo ao seu propósito institucional de comunicação. A



velocidade e o número de troca de planos revelam, ainda, outra face desse movimento modalizador, mais objetivo, expressando domínio sobre a interação por meio de redirecionamentos ritmados, o que inferimos, a partir dos estudos de Fairclough (2001) sobre o verbal, ser uma demonstração visual da assimetria nas relações de poder que foram muitas vezes suavizadas nas modalidades usadas pelos personagens no modo verbal.

A câmera, então, evidencia camadas mais profundas do processo de formação do sentido no material analisado, pois revela a existência de duas vozes: personagens e instituição, e também a realização desse movimento, ao qual chamamos modalizador, que ora promove aproximação com o enunciado nos outros modos, adotando-os como posição institucional, portanto, e ora promove afastamento, desconectando-se especialmente dos sentidos produzidos pelas falas dos personagens no modo verbal, apresentando um baixo comprometimento com questões que possam desviar o espectador da jornada por ela empreendida durante as narrativas.

Considerações finais

A realização deste trabalho possibilitou a reflexão acerca da possibilidade de análise de imagens em movimento, tomando o modo câmera como ponto principal. A observação do comportamento deste modo, ancorada nos estudos sociossemióticos e fílmicos, permitiu o esforço teórico aqui apresentado para traçar um paralelo entre a atividade modalizadora observada no modo verbal e sua possível realização no plano visual.

Se no plano verbal a modalização é materializada por meio do uso de pronomes, adjetivos, substantivos, que apresentam ao leitor as marcas identitárias deixadas por seu autor no texto, no plano visual observamos a mudança de planos de câmera como um movimento modalizador, que ao aproximar e afastar, mudando os planos da imagem, revela seu maior envolvimento com pontos dos demais modos que compõem o caráter que ele deseja projetar para si naquele momento.

Essa noção de movimento modalizador nasce do entrecruzamento das reflexões de Hodge e Kress (1988) sobre a modalização dentro de uma



dinâmica de maior ou menor envolvimento e solidariedade do enunciador com uma determinada proposição, e dos apontamentos de Moura Neves (2011) e Gallinari (2018), para quem a atividade modal revela a subjetividade do autor em seus textos, estabelecendo posições sociais tanto para o enunciador quanto para o leitor, no modo verbal. Partindo dessa ideia de materialização da subjetividade de relações sociais e envolvimento com o enunciado, observamos em nosso *corpus* este fenômeno no plano visual, entendendo que cada aproximação da câmera, em *extreme close-up* ou *close-up*, caracteriza uma afirmação visual de maneira categórica, reivindicando um “eu” visual institucional. Por outro lado, cada afastamento representa maior cuidado ao tratar as proposições apresentadas pelos personagens por suas possíveis implicações institucionais, por sua reduzida relevância para o desenho geral do caráter da Universidade nessa dimensão ou ainda por acrescentar outros elementos que fortalecem visualmente a imagem que o produtor deseja criar para o objeto do discurso.

Assim, de maneira objetiva, pouco modalizada, a câmera fecha o plano e afirma visualmente, revelando não só seu envolvimento com o enunciado, sua marca modal naquele texto, mas também seu poder institucional de controle interacional. As alterações de plano, aproximações e afastamentos constantes impõem ritmo à narrativa, conduzindo o espectador por pontos dos outros modos semióticos que interessam a essa projeção visual da imagem institucional, sendo, para nós, uma clara demonstração de poder da Universidade na medida em que ela controla o acesso aos processos e circunstâncias visuais que compõem a narrativa. A câmera, então, é, para nós, o principal modo pelo qual a UFMG projeta a si mesma, pois, ao aproximar determinados elementos do espectador, reitera aspectos de sua ordem do discurso, como o amor incondicional à instituição, por exemplo, e subverte aspectos da ordem discursiva que existe na sociedade a seu respeito, como uma possível visão elitista da Universidade, ao destacar grupos sociais específicos como sendo elementos que constituem seu caráter institucional.

Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho é, ao descrever este movimento modalizador, convidar o leitor à observação e à análise das

escolhas feitas especialmente no modo câmera, com imagens em movimento, em busca da compreensão do processo de produção do sentido mediado por um produtor institucional, nesse caso, a UFMG. E, sobretudo, contribuir com a discussão sobre a multimodalidade como um quadro de análise profícuo no âmbito da Semiótica Social por meio da tentativa de elucidação do movimento modalizador como uma possível categoria para análise de imagens em movimento em trabalhos futuros.

Referências

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin; SMITH, Jeff. **Film Art an Introduction**. New York: McGraw-Hill Education, 2017. 50-111p.; 189-209p.

BURN, A. The Kineikonic mode: towards a Multimodal Theory of the Moving Image. **MODE Working Papers**. Londres: NCRM / MODE / IOE, 2013. Disponível em:

<https://aburn2012.files.wordpress.com/2014/04/kineikonic-mode-working-paper-june-2013.pdf> Acesso em: junho, 2021.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UNB, 2001. 316p.

GALINARI, Melliandro Mendes. O Funcionamento Retórico-Discursivo dos Índices de Modalização: A Construção do *Ethos*. **RIVISTA DI STUDI PORTOGHESI E BRASILIANI**. Pisa, n.28, XX, p. 85-97, março de 2018.

GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. M. de O. Representações do Feminino em Protagonistas da Disney sob uma ótica Multimodal a partir da Semiótica Social. **In: GUALBERTO, C.; PIMENTA, S. (orgs.). Semiótica Social, Multimodalidade, Análises, Discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p.14-65. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/semiotica-social> Acesso em: junho de 2022.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. United Kingdom: Polity Press, 1988. 280p.

IEDEMA, Rick. Analysing Film and Television: A Social Semiotic Account of Hospital: an Unhealthy Business. **In: LEEUWEN, Theo Van; JEWITT, Carey (eds). Handbook of Visual Analysis**. Londres: Sage, 2001. 183-204p.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006. p. 46-156.

MOURA NEVES, M. H. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. **In: _____**. Texto e Gramática. São Paulo: Contexto, 2011. 151-221 p. Disponível em:



https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/258516/mod_folder/content/0/i%20-%20moura%20neves%20imprimir%20marcas%20no%20enunciado.pdf?forcedownload=1. Acesso em: setembro, 2020.

TSENG, Chiao-I. **Cohesion in Film: Tracking Film Elements**. London: Palgrave Macmillan, 2013. 189p.

Material Audiovisual

243

ABRAÇO de gratidão. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/t0URPQphlqY> Acesso em: junho de 2022.

COLECIONADOR de Histórias. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wuSoSfm8CSw&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=90&t=10s Acesso em: junho de 2022.

PEDIDO Especial. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1G8Czff9vCY&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=89 Acesso em: junho de 2022.

VONTADE de Viver. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZEzcyadowKo&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=88 Acesso em: junho de 2022.

UNIVERSO de Emoção. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0pOlV--j474&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=87 Acesso em: junho de 2022.

50 ANOS de Dedicção. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2qQbc_fJM2k&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=86 Acesso em: junho de 2022.

AMOR Passional. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017.; https://www.youtube.com/watch?v=ccSRY6k9ug4&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=85 Acesso em: junho de 2022.

ESPAÇO de Descobertas. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y5nLe5hBXTQ&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=83 Acesso em: junho de 2022.

AUTOR de Mudanças. Produção: Cedecom UFMG. Belo Horizonte: **TV UFMG**, 2017. Disponível em:



https://www.youtube.com/watch?v=D_bLbYUSrb8&list=PLBv8koRm6pO1N8XLC4Y_JYNawd6yF4EiX&index=82 Acesso em: junho de 2022.

Sobre a autora

Graciele Martins Lourenço

gracirpbh@gmail.com

Doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras, Fale/UFMG. Professora substituta na Faculdade de Letras, Fale/UFMG. Analista Educacional no Senac Minas.

244



Multissemioses em charge e tira: uma análise dos significados composicionais¹

Multisemiosis in cartoons and comic strips: an analysis of compositional meanings

Diones Bezerra de Souza
Maria Margarete Fernandes de Sousa

245

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a manifestação do significado composicional em charge e tira de temática ambiental. Esta análise segue os desdobramentos da Semiótica Social: a abordagem multimodal (Kress; van Leeuwen, 2001) e a Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006, 2021). A pesquisa é de caráter descritivo-analítico de natureza qualitativa. Para a análise, que ocorreu por meio das categorias fundamentais da metafunção composicional: valor da informação, enquadramento (*framing*) e saliência, selecionamos uma charge intitulada “Oferecidas”, de Carlos Iotti, e uma tira intitulada “Problemas ambientais”, de Carlos Ruas. A charge e a tira representam a realidade social do meio ambiente, cujas publicações em ambientes virtuais como o *Blog*, por exemplo, são realizações materiais desses discursos que denunciam e apontam os problemas ambientais que afetam o Brasil. Esses discursos constroem-se de modo composicional pelo uso das linguagens verbal e não verbal, mas a construção do discurso se faz, principalmente, nesses textos, pelo discurso multissemiótico visual.

Palavras chave: multimodalidade; metafunção composicional; charge; tira.

Abstract: This article aims to analyze the manifestation of compositional meaning in environmental cartoons. This analysis follows the developments of Social Semiotics: the multimodal approach (Kress; van Leeuwen, 2001) and the Grammar of Visual Design (Kress; van Leeuwen, 2006, 2021). The research is descriptive-analytical of qualitative nature. For the analysis, which took place through the fundamental categories of the compositional metafunction: value of information, framing and salience, we selected one cartoon, entitled "Offerings" by Carlos Iotti, and another one, entitled "Environmental problems" by Carlos Ruas. The cartoon and the comic strips represent the social reality of the environment, whose publications in virtual environments such as the Blog, for example, are material realizations of these discourses that denounce and point out the environmental problems that affect Brazil. These discourses are constructed in a compositional way through the use of verbal and non-verbal languages, but the construction of the discourse is mainly made, in these texts, by the visual multisemiotic discourse.

Key-words: multimodality; compositional metafunction; cartoon; comic strips.

Introdução

A comunicação humana ocorre tanto por meio da modalidade verbal como da modalidade não verbal. Os textos que circulam na sociedade contemporânea, sejam eles impressos, orais, digitalizados, dentre outros,

¹ Apoio: CAPES - Processo 88887.971124/2024-00.



possuem mais de um modo semiótico e são configurados para significar, comunicar e divulgar discursos de vários vieses.

A Semiótica Social, teoria que sustenta a abordagem multimodal e a Gramática do *Design Visual*, investiga práticas humanas, o fazer significar do homem, suas ações como sujeito plurisemiótico na sociedade onde habita. Esta ciência estuda a comunicação humana e sua produção de sentidos em vastos contextos sociais.

A multimodalidade é traço característico dos textos que circulam no mundo, sejam eles impressos ou digitais, que se imbricam, se interconectam e se orquestram para a produção de sentidos e construção de discursos neles presentes, visto que, os textos que são produzidos, compartilhados e acessados pela sociedade, apoiados, particularmente, pelas tecnologias de comunicação e informação, são atrativos, dinâmicos e holísticos, dado que eles dialogam com outras interfaces semióticas, como é o caso da charge e da tira, objeto de estudo que deliberamos para analisar neste artigo.

Diante disso, considerando a assertiva de que estamos situados em um mundo significativo e globalizado, cujos textos com que temos contato todos os dias ora nos ensinam, nos provocam emoções e despertam nosso senso crítico, ora nos manipulam, nos convencem e nos orientam, propomos, neste trabalho, analisar a manifestação dos significados composicionais em charge e tira de temática ambiental, a fim de compreender como as multissemioses presentes nesses textos contribuem para a construção dos discursos de denúncia e preservação ambiental.

Para isso, embasamo-nos nos pressupostos de Kress e van Leeuwen (1996[2006, 2021])², por meio da metafunção composicional, que é uma das metafunções que integram a Gramática do *Design Visual* (GDV), de onde definimos as categorias analíticas: valor da informação, saliência e enquadramento para analisar uma charge e uma tira.

Este estudo se justifica, dentre outros aspectos, por explorar os significados composicionais dos textos que contribuem para o processo de leitura crítica, análise e compreensão de charges e tiras, gêneros que se

² 1996 é o ano da primeira edição da Gramática do *Design Visual*. Neste artigo, primamos pela versão de 2006 e também pela versão mais atual, datada de 2021.



destacam pela abordagem de temas sociais, atuais e relevantes e por fazer críticas à sociedade por meio do humor.

Para conduzir o leitor, além das considerações introdutórias, a seção a seguir trata das multissemioses em textos discutida por autores que seguem essa abordagem de estudo; posteriormente, escrevemos sobre a metafunção composicional da Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996[2006, 2021]); em seguida, apresentamos a análise, que traz as categorias de base da metafunção composicional presentes na charge e na tira e as considerações finais, que sumarizam os resultados.

Multissemioses em textos: vozes que se complementam

No Brasil, as pesquisas que discutem sobre Semiótica Social e seus principais desdobramentos, tais como a abordagem multimodal e a Gramática do *Design Visual*, a exemplo de Dionísio (2011, 2013), Santos (2013), Vieira e Silvestre (2015), Gualberto (2016, 2017), Gualberto e Santos (2019), Gualberto e Pimenta (2019), Silveira (2019), Gualberto, Brito e Pimenta (2021), Tiburtino (2022), Ribeiro (2016, 2018, 2021, 2022), Santos e Gualberto (2023), Souza (2024) são inspiradas em Hodge e Kress (1988), Kress e van Leeuwen (2001), Kress (2000, 2010, 2014, 2015), Kress e van Leeuwen (2006, 2021) e van Leeuwen (2005, 2011, 2014).

Para esses autores, todo texto possui mais de uma modalidade em si e para um texto ser multimodal não precisa de ele estar acompanhado de imagens, visto que, ao escrevermos, fazemos escolhas e estas dizem respeito às possibilidades de tipos de letras que podemos utilizar, à escolha de cores, ao uso de entonações, à diagramação, ao alinhamento das palavras (esquerda, direita, centro), dentre outros aspectos.

Essas possibilidades nos textos são possíveis por meio da contribuição das tecnologias, de aplicativos que usamos no desenvolvimento e edição de textos, como o *Word* e suas possibilidades de *design*, *layout*, tipografias, cores da fonte, realce e efeitos de texto etc.; o *Power Point* e os distintos tipos de molduras que podemos escolher na composição de *slides*; o *Canva* e as



inúmeras formas de produzir panfletos, mapas mentais, anúncios, convites, vídeos, etc., por exemplo.

No entanto, antes das tecnologias, os textos já possuíam um certo tipo de multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2021). Amparada nesses autores, Tiburtino (2022, p. 28) reforça que a multimodalidade não é algo inédito, posto que, “desde as remotas tentativas de interações humanas (na pedra, no papel, na pele, no papiro, na voz, no gesto), recorreremos a mais de um modo de comunicação”. Esses modos, conforme a autora, articulam-se “na escrita, na leitura, na fala, nas trocas de ideias e opiniões, nos diálogos e no convívio em sociedade”.

Por isso a multimodalidade é traço constitutivo dos textos e das formas de interação. Então, apoiados na teoria da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988, p. 261, tradução nossa³), que “está preocupada em primeiro lugar com a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos”, Kress e van Leeuwen (2001, p. 28, tradução nossa⁴) defendem que “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”.

Além disso, a Semiótica Social

“se preocupa com os significados culturais construídos através dos percursos completos das formas semióticas, através dos textos semióticos e práticas semióticas, em todos os tipos de sociedade humana por todos os períodos da história humana” (Hodge; Kress, 1988, p. 261, tradução nossa⁵).

A partir das considerações desses autores, a multimodalidade explora a produção de significados, por meio dos vastos modos e meios possíveis de significação que estão disponíveis na sociedade, tais como imagens, palavras,

³ “is primarily concerned with the human semiosis as an inherently social phenomenon in its sources, functions, contexts and effects” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).

⁴ “all aspects of materiality and all modes brought together in a multimodal object/phenomenon/text contribute to meaning” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 28).

⁵ “It is also concerned with the social meanings constructed through the full range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices, in all kinds of human society at all periods of human history” (Hodge; Kress, 1988, p. 261).



sons, movimentos que se agrupam em gêneros de diversos tipos, como charges, tiras, anúncios publicitários, *memes*, jornais, revistas, *outdoor*, etc.

Esses textos são especialmente construídos e relevam as nossas relações com a sociedade, como ela os acolhem e os utilizam no cotidiano, e são organizados por meio dos recursos semióticos que são as formas pelos quais os modos se consolidam nos textos verbais e não verbais, como as expressões faciais, tamanho das letras, gestos, cores, olhar, etc. Desse modo, os recursos semióticos “[...] são produtos das práticas de construção social do significado (trabalho semiótico) de membros de uma comunidade ao longo do tempo, sempre como encontro de necessidades daquela comunidade [...]” (Jewitt; Bezemer; O’Halloran, 2016, p. 71, tradução nossa⁶).

Em textos verbais e em textos que articulam os modos verbal e não verbal, por exemplo, quando queremos expressar intensidade nas palavras utilizamos advérbios, como “muito”, “mais”, “bastante”, entre outros. Essa intensidade pode também ser percebida na fala (pela sonoridade), na cor (pela saturação e matiz) e nos gestos (pelos movimentos gestuais). “Todos são recursos culturais construídos socialmente; todos manifestam amplamente o mesmo significado” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 42, tradução nossa⁷).

Segundo van Leeuwen (2005), os recursos semióticos que utilizamos na produção de textos, de modo a deixá-los mais dinâmicos e atrativos, são, ainda,

[...] ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos, mesmo que fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos que usamos nas expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, caneta e tinta, ou computador *hardware* e *software* – em conjunto com as maneiras pelas quais esses recursos podem ser organizados (van Leeuwen, 2005, p. 285, tradução nossa⁸).

⁶ “[...] Semiotic resources are the product of social meaning making practices (the semiotic work) of members of a community over time, always as meeting requirements of that community” (Jewitt; Bezemer; O’Halloran, 2016, p. 71).

⁷ “All are socially made cultural resources; all realize broadly the same meaning” (Kress; van Leeuwen, 2021, p. 42).

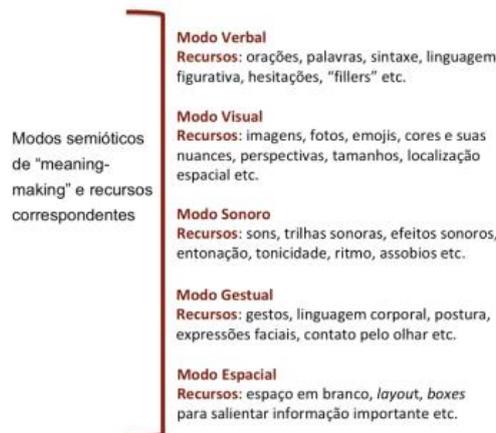
⁸ “Semiotic resources are the actions, materials and artifacts we use for communicative purposes, whether produced physiologically - for example, with our vocal apparatus, the muscles we use to make facial expressions and gestures - or technologically - for example, with

Esses recursos oferecem potencialidades de construir sentidos, tanto na instância da comunicação como na instância da representação. Para explorar os modos e recursos em textos, Gualberto e Santos (2019) elaboraram os seguintes questionamentos que podem servir de norte para o professor em sala de aula, caso ele queira trabalhar com charge, tira ou com qualquer outro gênero, por exemplo.

“Qual modo carrega mais informação (*functional load*) em relação a outros? Como cada modo contribui para o significado que está sendo construído? Como os recursos semióticos são disponibilizados para os produtores de signos e por quem?” (Gualberto; Santos, 2019, p. 7).

Nessa mesma linha de pensamento, Dias (2018) lista abaixo (Figura 1) os modos semióticos e seus recursos que contribuem na produção de textos e dos diversos sentidos que deles emergem.

Figura 1: Modos semióticos e seus recursos



Fonte: Dias (2018, p. 164).

A Figura 1 ilustra os diversos meios possíveis (palavras, gestos, imagens, sons, olhar, etc.) para a comunicação e construção de sentido de um texto. Os modos e recursos semióticos se orquestram, conversam entre si, deixa o texto mais dinâmico, atrativo e permeado de significados. Na escola, por exemplo, sobretudo nos círculos de leitura, quando o docente trabalha com textos que possuem mais de um modo semiótico, os discentes sentem-se instigados a ler e ver as ilustrações do texto. Ou seja, ler um conto, uma

pen and ink, or computer hardware and software - together with the ways in which these resources can be organized" (van Leeuwen, 2005, p. 285).

crônica, uma receita e ver as ilustrações que partem desses gêneros contribuem para a construção dos seus significados e da comunicação. Isso também reverbera em textos como a charge, a tira, o *meme*, o cartum, dentre outros, que já vêm ilustrados.

A esse respeito, Tiburtino (2022, p. 99) aponta que

os modos e recursos não funcionam sozinhos; há sempre uma orquestração de conjuntos multimodais, ou seja, um complexo de modos diferentes e, assim, com todos eles agindo simultaneamente, mesmo que cada um em sua função específica, é possível dizer que, no texto, o sentido advém de todas as modalidades separadamente e, ao mesmo tempo, é um efeito de todos os modos tecidos em conjunto.

Nessa perspectiva, os modos e recursos semióticos consentem a realização simultânea de discursos e tipos de interação. Como explanados na Figura 1, esses modos e recursos se combinam e podem “dizer o mesmo de maneiras diferentes, desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente [...]” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução nossa⁹).

Por isso que um texto é construído por fios e esses fios são os modos e recursos semióticos (palavra, imagem, cor, pontuações, tipografias, movimentos, etc.). A partir disso, podemos chegar à noção de multimodalidade “como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20, tradução nossa¹⁰). Logo, produtores de charges, tiras, anúncios publicitários, capas de revistas, por exemplo, “usam esses recursos, combinando modos semióticos e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 21-22, tradução nossa¹¹).

Para estudar a comunicação visual nas culturas ocidentais, Kress e van Leeuwen (1996 [2006, 2021]) desenvolveram a Gramática do *Design Visual*

⁹ "To say the same thing in different ways, to play complementary roles (...) or be hierarchically ordered" (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20).

¹⁰ "such as the use of various semiotic modes in the conception of a semiotic product or event" (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 20).

¹¹ "use these resources, combining semiotic modes and selecting from available options according to the interests of a particular communication situation" (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 21-22).

doravante, GDV, que estuda a funcionalidade da linguagem, ancorada nas metafunções ideacional, interpessoal e textual¹², de Halliday (1994). Para esses linguistas, assim como a gramática linguística descrevem como as palavras se agrupam em orações, sentenças e textos, “nossa ‘gramática’ visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em ‘declarações’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 2, tradução nossa¹³).

Como dissemos, a GDV dispõe de três metafunções que analisam imagens, a saber: a metafunção representacional, interativa e composicional¹⁴. Nosso foco, aqui, é na metafunção composicional, pois iremos analisar a manifestação do significado composicional em uma charge e uma tira de temática ambiental.

Sendo assim, na próxima seção, discorreremos sobre essa metafunção e explicamos as categorias que utilizamos para analisar a charge e a tira que selecionamos para compor o nosso objeto de estudo.

Os significados composicionais em textos

Segundo Kress e van Leeuwen (2021), a fim de os elementos de uma imagem se organizem significativamente, a metafunção composicional organiza e integra os modos e recursos semióticos presentes no *layout* dos meios de comunicação. Unsworth (2004) reforça que essa metafunção nos consente analisar a forma que o valor da informação (esquerda, direita, topo, base, centro, margem) são distribuídos na imagem e como eles constroem o discurso multissemiótico visual.

Kress e van Leeuwen (2021) mencionam dois códigos semióticos que fornecem integração ao texto multimodal: o modo de composição espacial e o modo da composição temporal. No primeiro, texto e imagem são copresentes,

¹² Ver Santos (2013) e Santos e Pimenta (2014), que endossam as explicações de Halliday (1994).

¹³ "our visual 'grammar' will describe the way in which the elements portrayed—people, places, and things—combine into visual 'statements' of greater or lesser complexity and extent" (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 2).

¹⁴ Consultar a pesquisa de Souza (2024) que descreve, amparados nesses autores, essas metafunções, e exemplificam-nas.

como anúncios publicitários, tiras, charges, obras de arte, capas de revista; no segundo, tempo e imagem são copresentes, como filmes, músicas, danças.

Essas duas composições podem ser analisadas por meio de três categorias que se interconectam: o **valor da informação**, a **saliência** e o **enquadramento**, também chamado de *framing*. O valor da informação é constituído por dois processos, o da escrita e o da leitura. A escrita ocorre da esquerda para a direita, e a leitura de cima para baixo (Kress; van Leeuwen, 2006). Em uma imagem, o eixo horizontal corresponde ao processo de escrita e os elementos que a compõem, posicionados à esquerda, representam informações dadas, ou seja, já empreendidas pelo observador. Por sua vez, na mesma imagem, os elementos dispostos à direita, representam informações novas, portanto, desconhecidas pelo observador.

Ainda, nessa perspectiva, há o eixo vertical (eixo da leitura). Conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 186, tradução nossa¹⁵), nesse eixo, “a parte superior tende a fazer algum tipo de apelo emotivo para nos mostrar “o que poderia ser”; a seção inferior tende a ser mais informativa e prática, mostrando-nos “o que é””. A informação que consta na parte superior é chamada de ideal e a da parte inferior é chamada de real.

Em relação à saliência, Kress e van Leeuwen (2006) pontuam que é o recurso visível ao primeiro olhar do leitor para o texto. Para esses autores, tanto o dado como o novo podem ser salientes, mas pode ocorrer de numa composição visual o dado ser mais saliente de que o novo ou o novo mais saliente de que o dado. Isso também se aplica ao ideal e real e ao centro e margem (Kress; van Leeuwen, 2006). A saliência de uma imagem pode ser identificada pelo tamanho das letras, dos objetos, pela quantidade de cores, pela posição do texto, etc.

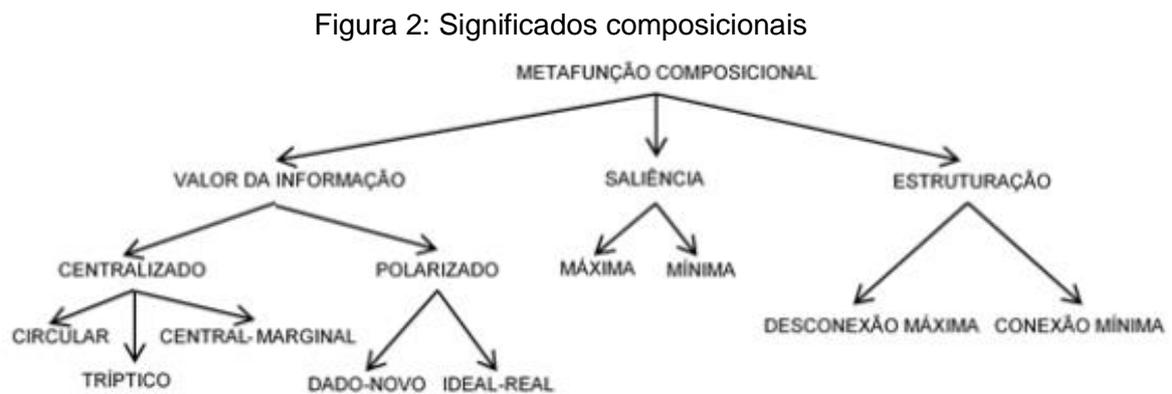
Já o enquadramento (*framing*) diz respeito à conexão entre os elementos da imagem. Para Kress e van Leeuwen (2006), quanto mais intenso for o enquadramento de uma imagem, mais ele será apresentado como uma unidade de informação separada, ou seja, numa composição visual, quanto

¹⁵ "the upper part tends to make some kind of emotive appeal to show us "what could be"; The lower section tends to be more informative and practical, showing us "what it is"" (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 186).



mais separado for o elemento, mais destaque ele ganha em relação aos outros elementos.

Sintetizando as informações aqui apresentadas, vejamos abaixo (Figura 2) o organograma elaborado por Silveira (2019) em que apresenta a metafunção composicional e suas unidades de análise.



Fonte: Silveira (2019, p. 103).

Por meio desse organograma, Silveira (2019, p.104) explica-nos que a GDV “vê as imagens como uma composição de elementos que podem ser analisados individualmente, mas que, assim como a linguagem, só têm significado quando são integrados”, isto é, os significados que emergem dos recursos e modos semióticos aparelham-se e transmitem a mensagem que o produtor da imagem deseja comunicar ao leitor.

Na próxima seção, descrevemos o trajeto metodológico onde constam informações sobre o tipo de pesquisa, o método de investigação e o caminho de análise deste estudo, abrangendo, também, as especificidades inerentes às abordagens de base: multimodalidade e metafunção composicional, à luz da GDV (Kress; van Leeuwen, 2006, 2021).

Trajeto metodológico

Este trabalho apoia-se metodologicamente nas abordagens Multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2001) e Gramática do *Design* Visual, com destaque na metafunção composicional (Kress; van Leeuwen, 1996 [2006, 2021]). Essas abordagens servirão de base para a análise da charge e da tira de cunho ambiental que propomos para este estudo, especialmente no que

tange à apreciação dos recursos multissemióticos e dos significados composicionais desses gêneros.

Atendendo às características e condições dessas abordagens, a análise do *corpus* é qualitativa. A pesquisa qualitativa tem em seu significado uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, considerando o contexto em que ele está situado e as características da sociedade a que pertence. Ainda, esse tipo de pesquisa propõe “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. 9).

Seguindo essa perspectiva do autor, este trabalho segue a abordagem descritiva-analítica, logo, descrevemos e analisamos cores, ambientação, movimento, etc., recursos semióticos que integram a charge e a tira, bem como os significados composicionais, quanto às categorias de análise: valor da informação, saliência e enquadramento (*framing*) e suas contribuições no processo de construção dos discursos de denúncia ambiental e da comunicação que emergem desses textos.

Para isso, escolhemos uma charge de Carlos Iotti intitulada “Oferendas”, veiculada no “GZH IOTTI” (GaúchaZH, jornal digital brasileiro) e originada no contexto da Festa de Navegantes, no dia dois de fevereiro. Escolhemos também uma tira de Carlos Ruas intitulada “Problemas ambientais”, veiculada no *blog* “Um Sábado Qualquer” onde constam tiras que despertam o senso crítico dos leitores por meio do uso de divindades religiosas. Propusemos esses textos porque eles denunciam as irregularidades do meio ambiente, a falta de preservação e o descaso ambiental causado pelo ser humano, e, também, por eles circularem nas mídias digitais permitindo as pessoas acessarem, comentarem e refletirem.

Nessa direção, a análise ocorreu da seguinte forma: analisamos, primeiro, as dimensões sociais do texto, por meio da temática que é tratada na charge e na tira: poluição. Nessas dimensões, conforme as orientações de Kress e van Leeuwen (2006, 2021), observamos o espaço visual fazendo distinções no valor da informação, ou seja, no valor dado de cada elemento contido na imagem, visto que a forma como esses elementos estão na charge



e na tira nos fornecem uma série de significados. Analisamos esses textos da esquerda para a direita e de cima para baixo. Observamos, ainda, dois sistemas relacionados: o dado/novo e o ideal/real.

O dado (demarcação horizontal) são os elementos colocados à esquerda e representam as informações dadas, já conhecidas pelos leitores, e os elementos colocados à direita constituem o novo, que são as informações que o leitor passará a conhecer. O ideal/real (demarcação vertical) são as informações colocadas de cima para baixo, cuja parte superior expressa a indignação dos participantes que compõem a charge e a tira por causa da poluição ambiental.

Em seguida, averiguamos a saliência desses textos, os destaques e ênfases que o chargista e o cartunista atribuíram em suas produções, por meio do uso de cores, de tamanho de letras, de pontuações, de elementos postos no centro etc., e como isso confere significados à charge e à tira. Posteriormente, analisamos o enquadramento (*framing*), no que diz respeito aos elementos de pertencimento e não da imagem, mas que significam e comunicam.

Diante disso, na seção que segue, analisamos, a partir das categorias de análise da metafunção composicional de Kress e van Leeuwen (2006), a charge e a tira que escolhemos para compor o objeto de estudo deste artigo.

Análise multimodal

Nesta seção, daremos início a análise e a discussão da charge e da tira que delimitamos para este trabalho, de acordo com as contribuições de Kress e van Leeuwen (2001, 2006). Iniciaremos com a charge intitulada “Oferendas”, de autoria de Carlos Iotti.



Figura 3 - Oferendas



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/iotti/noticia/2020/02/iotti-oferendas-ck65k377e0dkf01mv2eoclmah.html>

Esta charge trata da poluição. Os elementos que ilustram esse acontecimento são a quantidade de lixo que consta no oceano, como garrafas de vidro, latas de alumínio, copos, restos de comida, plásticos, dentre outras coisas. Esse lixo afeta o ambiente dos seres aquáticos, contribuindo para a geração de doenças e conseqüentemente a sua extinção. De acordo com van Leeuwen (2005), todos esses elementos orquestram rimas visuais e potencializam a interpretação dos textos por meio de diferentes formas de leituras que contribuem para a construção de sentido desse texto.

A partir das contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), no que toca ao valor da informação, vemos que o lixo e a areia, informações dadas, estão à esquerda da imagem (eixo horizontal), já a sereia, informação nova, está à direita da imagem (eixo vertical). A sereia ocupa mais a parte do ideal (topo) e ela assemelha-se à Iemanjá, entidade do Candomblé, culturalmente conhecida como rainha do mar.

A sereia/Iemanjá é o recurso visível ao primeiro olhar do leitor, pelo seu tamanho que é maior em relação aos outros elementos que compõem a charge, portanto, é a imagem mais saliente. Vemos que, além de olhar indignada para o leitor, a sereia/Iemanjá abre seus braços. Esses braços abertos faz uma intertextualidade com os braços abertos do Cristo Redentor. Pode, também, sugerir que a sereia/Iemanjá está com os braços abertos para receber as “oferendas” (como sugere o título). Sabe-se que, por exemplo, na passagem do ano, muitos fazem oferendas para essa entidade. No dia seguinte, nota-se a sujeira com que

se encontra a praia. Logo, aqui, há uma ironia, já que as oferendas são o lixo, e não rosas, o que demonstra falta de ética, respeito e senso crítico das pessoas que frequentam às praias.

Ainda, esses braços abertos, ou a própria lemanjá, servem como uma barreira, protegendo o mar dos lixos, ou seja, tentando impedir que eles adentrem, contudo não é isso o que está acontecendo, já que no canto direito, vemos alguns lixos no mar, inclusive, a cor deles é um azul igual ao dele, ou seja, já faz parte daquele mundo.

O enquadramento compõe o texto junto com o valor da informação e a saliência (Kress; van Leeuwen, 2006). Nesta charge, vemos que os elementos areia, sereia, água, nuvens e lixo se conectam e se desconectam entre si, por exemplo, a água, a areia, a sereia e as nuvens se conectam, ou seja, são elementos que pertencem à natureza, já o lixo se desconecta dessa rima visual, porque o lugar dele não é na areia e nem o mar, por isso a cor azul separa os elementos lixo e mar. O lixo espesso na areia tira a beleza do ambiente e evidencia o descuido de muitos brasileiros ao irem às praias e não zelarem esse espaço propício ao lazer, à saúde mental, à paz interior, à diversão e aos encontros familiares.

Esta charge provoca no leitor reflexões sobre aspectos ambientais, que envolve também aspectos sociais, políticos e ideológicos, uma vez que, diante da poluição do oceano, os seres marinhos são afetados e podem morrer contaminados. Neste texto, o chargista aborda um fato da realidade social que, ao ser construído na linguagem verbo-visual, conduz o leitor a interpretar e a refletir sobre o contexto social.

Além disso, esta charge representa a realidade do meio ambiente e a publicação na mídia social, *Blog do Carlos*, constitui-se uma estratégia de criticar, ironizar e denunciar os problemas ambientais no Brasil. Sendo assim, isso nos permite concluir que os discursos nas charges constroem-se pelo uso das linguagens verbal e não verbal, porém, a construção do discurso se faz, predominantemente, nessas charges, pelo discurso multissemiótico visual.

A seguir, analisamos a tira, intitulada “Problemas ambientais”, de Carlos Ruas.



Figura 4 - Problemas ambientais



Fonte: <https://imagohistoria.blogspot.com/2017/08/charges-problemas-ambientais.html>

Esta tira compara a antiguidade com os dias atuais, logo, para tal feito, recorre ao mito bíblico da saída do povo hebreu do Egito à Canaã. A tira está dividida em dois episódios: anos 2.000 A.C. e anos 2.000 D.C. Ambas ilustram uma pessoa liderando outras e todas estão indo em direção ao mar. A pessoa que está com um objeto na mão, que assemelha-se a um cajado, é o profeta Moisés, homem escolhido por Deus para libertar o povo dos maus tratos do Faraó, conforme afirma a Bíblia.

Nesta tira, quanto à poluição, há uma diferença entre os anos 2.000 A.C e 2.000 D.C. No primeiro quadro, nota-se que todos os participantes estão no deserto, porque a tira mostra uma grande quantidade de areia, sem presença de árvores e sombras, apenas algumas nuvens. Há, também, um mar, que, pelos comandos de Moisés, se divide em duas partes, direita e esquerda; no centro, vemos o seu fundo que é composto por areia. No segundo quadro, vemos uma cidade, porque há imagens de edifícios e carros. A imagem do mar também faz-se presente neste quadro, assim como a de Moisés e do povo que o segue. No entanto, no segundo quadro, nota-se que o fundo do mar está cheio de lixo, ou seja, está poluído.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), o primeiro quadro (anos 2.000 A.C), à esquerda, mostra informações dadas, ou seja, já conhecidas pelos leitores, visto que, ao olharmos para essa imagem, conseguimos, por meio de nosso conhecimento de mundo, nos remeter ao que aconteceu no

tempo de Moisés: a abertura do Mar Vermelho e a fuga dos hebreus para Canaã.

O segundo quadro, conforme os autores, é composto por informações novas, isto é, desconhecidas pelos leitores. O lixo espesso no fundo do mar é a informação nova, visto que, devido ao excesso de consumo e produção de objetos não biodegradáveis pelas indústrias, tais como vidros, plásticos, metais, latas alumínio, além da falta de conscientização das pessoas, quanto ao descarte de lixo em locais inapropriados, ambientes como o mar, por exemplo, é contaminado, implicando à vida e à saúde dos seres marinhos.

É interessante perceber o balão de fala que nos leva a interpretar o lixo, no segundo quadro, como uma barreira (dificuldade) para que o povo siga em frente, o que de fato o lixo é para nossos dias um grande problema que o homem terá que enfrentar para que a vida perpetue. Aqui, também há uma ironia.

A dualidade desta tira, A.C e D.C, nos permite refletir sobre os impactos do crescimento da população, do avanço das indústrias e da influência das tecnologias no mundo. Enquanto no tempo do profeta Moisés não havia máquinas que produzissem sacolas, garrafas pets, latas de alumínio, vidros etc., objetos que não sendo descartados adequadamente poluem e degradam o meio ambiente, hoje, em plena era moderna, há uma excessiva produção desses materiais que são utilizados pelos seres humanos, e, pela falta de conscientização de alguns, descartam em locais inapropriados, como ilustra o segundo quadro desta tira.

Quanto às cores que integram esta tira, pontuam Kress e van Leeuwen (2006, 2021), que elas são modos semióticos adequados para a era da multimodalidade, visto que combinam com outros modos semióticos em quase todas as situações, com imagens, tipografia, *layout*, etc., que comunicam, significam e constroem os discursos dos textos. Na primeira imagem desta tira, vemos cores bege (cor da areia), laranja, no fundo, remetendo aos raios solares, também é uma cor quente para remeter ao deserto, branco (cor das nuvens) e azul (cor das águas). Na segunda imagem, no fundo, há a presença da cor cinza (remetendo a poluição), por causa do excesso de lixo, a areia do

fundo do mar ficou marrom que, em certas ocasiões, alude a cor da sujeira (van Leeuwen, 2011).

Quanto à saliência, encontra-se na segunda imagem, precisamente, no centro, onde consta o lixo. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), nas composições visuais, o dado e o novo podem ser igualmente salientes ou não. Em certas imagens, o dado pode ser mais saliente do que o novo e o novo mais saliente do que o dado. Nesta tira, por exemplo, o novo é mais saliente (imagem do excesso de lixo no fundo do oceano) do que o dado e é o que mais chama a atenção do leitor.

Quanto ao enquadramento (*framing*), todos os elementos verbais e não verbais desta tira se conectam, criando um pertencimento entre as informações. Nesta tira, os significados são elaborados por meio da integração de todos os recursos semióticos na construção em um todo significativo. Por meio dessa tira, o chargista retrata a realidade do meio ambiente, precisamente a do oceano. Além de toda composição multimodal que integra o texto, para entendê-lo, é importante conhecer o contexto histórico-cultural em que ele foi produzido, um contexto que envolve os princípios bíblicos e a era moderna.

Considerações finais

Neste artigo, respaldamo-nos na abordagem multimodal para analisar uma charge e uma tira de cunho ambiental. Amparamo-nos, também, na metafunção composicional da GDV de Kress e van Leeuwen (2006, 2021). Por meio dessas abordagens, analisamos os recursos semióticos como cores, expressões faciais, olhar, movimentos etc., e percebemos como eles são importantes na construção dos discursos de alerta e devastação ambiental nesses textos.

Além disso, por meio das contribuições da multimodalidade, bem como das categorias de análise: valor da informação, saliência e enquadramento (*framing*) da metafunção composicional da GDV, percebemos como esses textos ilustram a realidade da sociedade brasileira, a falta de ética e responsabilidade de alguns brasileiros que descartam o lixo em ambientes



inapropriados, ocasionando danos ao meio ambiente, sobretudo ao espaço onde vivem os seres aquáticos, como ilustram a charge e a tira analisadas.

Diante disso, a análise desses gêneros aponta para as potencialidades crítico-reflexivas desses textos, que expõem a situação ambiental do Brasil, cujo espaço social utilizado para a divulgação, no caso, o “GZH IOTTI”, do Carlos Iotti, e o *blog* “Um Sábado Qualquer”, do Carlos Ruas, são realizações materiais desses discursos que criticam, comunicam, ironizam e denunciam os problemas ambientais desse país. Esses resultados nos permitem afirmar que os discursos nesses textos constroem-se de modo composicional tanto pelo uso da linguagem não verbal como pelo uso da linguagem verbo-visual.

Referências

DIAS, Renildes. Entrevista. **Revista Polifonia**. Cuiabá-MT. v. 25, n. 37.1, p. 160-170, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00711.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820156305>.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONISIO, Ângela Paiva.; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, Gênero textual e Leitura. *In*: BUNZEN, Cécio.; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 2016.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage.; SANTOS, Zaira Bomfante. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/PSDbVKD68gR4FxSRyK4zLxt/>. Acesso em: 22 fev. 2024.



GUALBERTO, Clarice Lage.; PIMENTA, Sônia. **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

GUALBERTO, Clarice Lage.; BRITO, Regina.; PIMENTA, Sônia. Semiótica Social, Multimodalidade e Youtube: um estudo de caso sobre projeções de identidade. **Revista Texto Integral**, [S.], v. 2, n. 2, p. 7-41, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e82410>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/82410>. Acesso em: 12 jun. 2024.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2. rd ed. London: Edward Arnold, 1994.

JEWITT, Carey.; BEZEMER, Jeff.; O'HALLORAN, Kay. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KRESS, Gunther Rolf. Multimodality. *In*: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

KRESS, Gunther Rolf. **Multimodality: a social semiotic approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther Rolf. What is mode. *In*: JEWITT, Carey. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. 2. rd ed. New York: Routledge, 2014, p. 60-75.

KRESS, Gunther Rolf. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, [S.], v.28, p. 49-71, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.28.03kre>. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.28.03kre>. Acesso em: 06 jun. 2024.

KRESS, Gunther Rolf.; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. 3. rd ed. New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther Rolf.; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading images: the Grammar of Visual Design**. 4. rd ed. New York: Routledge, 2021.

KRESS, Gunther Rolf.; VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Edward Arnold, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2018.



RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e leitura: como ver e desver texto. *In*: ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro.; MENEGASSI, Renilson José.; FUZA, Ângela Francine. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos, São Paulo: Pedro & João, 2022, p. 273-300.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual**: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistemico-Funcional e da Gramática do Design Visual. 2013. 257f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Faculdade de Letras, 2013.

SANTOS, Záira Bomfante dos.; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de sentidos. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v.12, n. 2, p. 295-324, 2014.DOI: <https://doi.org/10.21709/casa.v12i2.7243>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, Záira Bomfante dos.; GUALBERTO.; Clarice Lage. Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico. *In*: SANTOS, Záira Bomfante dos.; GUALBERTO, Clarice Lage (org.). **Semiótica Social e Multimodalidade**: Um tributo a Gunther Kress. Vitória, ES: Edufes, 2023, p. 17-37.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina. **Audiodescrição de Charges e Cartuns no Livro Didático Digital**: uma proposta de parâmetros à luz da Gramática do Design Visual. 2019. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, Diones Bezerra de. **Multimodalidade em charges**: uma abordagem semiótico-discursiva. 2024. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato-CE, 2024.

TIBURTINO, Vanessa. **A multimodalidade no livro didático de língua inglesa**: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno. 2022. 365f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 2022.

UNSWORTH, Len. Comparing School Science Explanations in Books and Computer-Based Formats: the role of images, image/text relations and hyperlinks. **International Journal of Instructional Media**. [S/], v.31, n.3, p. 283-301, 2004. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1959.11/2094>. Acesso em 4 dez. 2023.



VIEIRA, Josenia.; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social.** Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VAN LEEUWEN, Theodore. **Introducing social semiotics.** London e New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theodore. **The language of colour: an introduction.** First published by Routledge. USA and Canada, 2011.

VAN LEEUWEN, Theodore. Colour: code, mode, modality – the case of film and video. *In:* JEWITT, Carey. **The Routledge handbook of multimodal analysis.** 2. rd ed. New York: Routledge, 2014, p. 397-410.

Sobre os Autores

Diones Bezerra de Souza

dionesmacena10@gmail.com

Doutorando em Letras, na linha Texto e Construção de Sentidos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN); Mestre em Letras (2024), na linha Língua, Discurso e Identidades, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (PPGL/URCA). Membro do Grupo de Estudos em Semiótica, Discurso e Ensino (SEDE/CNPq). Desenvolve pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Semiótica Social e Linguística Sistêmico-Funcional, principalmente nos seguintes temas: texto e construção de sentidos, multimodalidade, Gramática do *Design Visual* (GDV), semiótica discursiva, ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção textual e análise linguística).

Maria Margarete Fernandes de Sousa

margarete.ufc@gmail.com

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005); Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos - GETEME/PPGLin/UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e análise do discurso, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e nas estratégias de construção dos sentidos do texto: referenciação, intertextualidade, interdiscursividade, argumentação e multimodalidade. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13, desde 2017.



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.