

generosidade
discurso
representação
interesse
sentido
multimodalidade
semiótica social
interpretação
circulação
affordances
signo motivado
escolha
paisagem semiótica
reconhecimento
design
produção
interação
significado
modos semióticos
material didático

composição
textos
letramentos



VOLUME 48

ZÁIRA BOMFANTE DOS SANTOS
CLARICE LAGE GUALBERTO
(orgs.)

Semiótica Social e Multimodalidade

Um tributo a Gunther Kress



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Valdemar Lacerda Júnior

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fabrícia Benda
de Oliveira, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira,
Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço,
Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht
Góes, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula de Souza Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretor da Graúna Digital

Thiago Moulin

Supervisão

Laura Bombonato

Seção de edição e revisão de textos

Carla Mello | Natália Mendes | José Ramos
Manuella Marquetti | Stephanie Lima

Seção de design

Carla Mello | Bruno Ferreira Nascimento

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Bruno Ferreira Nascimento

Revisão de texto

Carla Mello

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S471 Semiótica Social e multimodalidade [recurso eletrônico] : Um tributo a Gunther Kress / Záira Bomfante dos Santos, Clarice Lage Gualberto (organizadoras). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Edufes, 2023. 259 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 48)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-529-8

Modo de acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Semiótica. 2. Comunicação. 3. Ensino. I. Santos, Záira Bomfante. II. Gualberto, Clarice Lage. III. Série..

CDU: 801:37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

**ZÁIRA BOMFANTE DOS SANTOS
CLARICE LAGE GUALBERTO
(orgs.)**

Semiótica Social e Multimodalidade

Um tributo a Gunther Kress

 **EDUFES**

Vitória, 2023

Apresentação

A grande motivação que nos levou a organizar este livro foi a de homenagear o professor Gunther Kress, que, apesar de ter falecido em junho de 2019, ainda nos inspira e contribui para as nossas pesquisas, por meio de suas publicações, que possuem *insights*, reflexões e conceitos valiosos. Entretanto, queremos nos distanciar da noção capitalista, em que o indivíduo é definido por sua produção. Não, não vamos reduzir Gunther ao que ele produziu. Honrando as tendências marxistas de Gunther Kress, queremos que esta singela homenagem mostre o quanto aprendemos com a sua essência generosa, cativante e inspiradora. Seu legado vai muito além dos seus escritos. Com seu exemplo, Gunther nos ensinou a valorizar o “banal” e a tratar cada interação como uma nova possibilidade de aprendizado.

Todos os autores que convidamos para fazer parte desta obra foram influenciados por Gunther Kress. Alguns tiveram oportunidade de ter um contato maior com ele, outros nem tanto. Apesar disso, todos reconhecem a humildade de Gunther, que sempre se colocou numa relação horizontal com as pessoas. Até mesmo em suas palestras, em que se espera uma distância maior entre o público e o palestrante, Gunther era acessível, valorizando cada pergunta, falando como se estivesse conversando com a plateia.

Com isso em mente, este livro é dividido em duas partes. A primeira reúne artigos que versam sobre pensamentos e conceitos de Gunther Kress. Na segunda, propomos uma conversa com especialistas, em que convidamos pesquisadores para elaborarem perguntas dentro da temática da Semiótica Social e Multimodalidade. Tais questionamentos foram enviados para outros colaboradores, que se dispuseram a responder em forma de artigos. Dessa forma, esta obra buscar reunir um conjunto de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores no Brasil e na América Latina que acolhe as teorias propostas por Gunther. Nosso intuito consiste em possibilitar aos leitores que não conhecem o legado de Gunther o universo da Semiótica Social e, quanto aos leitores/pesquisadores que já estão inseridos nesse universo, apresentar como o trabalho seminal de professor Gunther Kress tem possibilitado o desenvolvimento de nossas pesquisas nas áreas da educação, comunicação, *design*, artes, letras, dentre outras. Noutras palavras, como o seu pensamento é perene.

Aos leitores, desejamos que o conjunto dos capítulos desta obra lhes seja fonte de muitas e novas reflexões e investigações pautadas pelo viés pluridisciplinar que é constitutivo da Semiótica Social.

Aos autores que abraçaram este projeto e colaboraram para a sua concretização, aproveitamos este espaço para expressar o nosso mais sincero agradecimento.

As organizadoras

Prefácio

Ao pensar na escrita deste prefácio, o coração ditou mais forte e veio à mente o modo como Gunther gostaria que escrevesse o texto. Percebi que é impossível separar sua obra do ser humano que era.

Remonto, pois, a 1995, ano em que tive o privilégio de passar em Londres, sob sua supervisão, realizando meus estudos de doutorado sanduíche. Ainda no Brasil, havia lido alguns textos escritos por ele sobre análise de imagens, objetivo principal da minha pesquisa. Enviei-lhe uma carta solicitando seu aceite no, então, Instituto de Educação de Londres (hoje, UCL), que foi prontamente atendido.

Fui a primeira professora brasileira a trabalhar com ele. Logo, descobri a pessoa que o Gunther era: homem de grande generosidade e sabedoria, com um pensamento à frente do seu tempo. Qualidades essas muitas vezes incomuns no meio acadêmico. Frequentemente, me pedia que desse um *feedback* aos textos que estava escrevendo. Considerei essa experiência com um divisor de águas na minha trajetória acadêmica.

Outro fato curioso que sempre relembro: cheguei para uma sessão de orientação e estava sem graça, disse que não havia pedido para imprimir o texto. Sua resposta sempre bem-humorada e alegre: “você não sabe escrever à mão?”.

E assinou meu texto com seus comentários e me disse que iria assinar para que eu guardasse e, futuramente, mostrasse às pessoas, caso um dia ele se tornasse famoso.

De mentor, passou a ser também um amigo que mostrava sempre sua alegria, sabedoria e humildade. A riqueza de ensinamentos que me apresentou, repito, se tornou um divisor de águas em minha trajetória acadêmica.

Essa sabedoria humana se refletiu na dimensão da sua obra e em sua riqueza. *Semiótica Social*, obra escrita em 1988 em coautoria com Bob Hodge, sinaliza pensar a semiose humana.

Em *Reading images*, obra de 1996, ressaltava a importância da comunicação, da significação e da representação. Em parceria com Theo van Leeuwen, propuseram um enfoque teoricamente lógico para compreender a comunicação.

Em sua obra de 2010 *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, faz uma trajetória de seu trabalho em Semiótica Social e multimodalidade. A obra ressalta mais uma vez um ser humano profundamente sério em suas posições intelectuais e políticas.

Esta obra em homenagem a Gunther Kress tem duas partes. A primeira com artigos sobre o legado de sua obra e, a segunda, pergunta a pesquisadores que desenvolveram o artigo a partir das suas pesquisas, fomentando assim uma importante reflexão do pensamento de Gunther Kress e uma relevante contribuição para os estudos em Semiótica.

Sônia Maria Oliveira Pimenta

Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - POSLIN/UFMG

Sumário

PRIMEIRA PARTE

Capítulo 1

Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico ... 17

Záira Bomfante Santos

Clarice Gualberto

Introdução 17

Semiótica Social: origens e fundamentos 22

O caráter social da semiótica: o signo motivado 28

Algumas considerações 35

Referências 37

Capítulo 2

Da água para o vinho: um bom trocadilho 39

Maria Alice Andrade de Souza Descardecí

Do contato presencial e para sempre 39

Referências 44

Capítulo 3

Multiletramentos e multimodalidade: vozes e ideias em trânsito no Brasil	46
<i>Ana Elisa Ribeiro</i>	

Uma proposta de 25 anos	46
Multimodalidade & multiletramentos.....	48
Retomando as razões pelas quais se tratou de um <i>manifesto</i>	49
Multimodalidade na BNCC via Pedagogia dos Multiletramentos.....	56
Desenhando futuros sem Gunther Kress	57
Referências	58

Capítulo 4

Semiótica Social e multimodalidade: olhares de professores de língua inglesa sobre o livro didático	60
<i>Maria Zenaide Valdivino da Silva</i>	
<i>Antonia Dilamar Araújo</i>	

Introdução	60
A Semiótica Social e a Multimodalidade: questões epistemológicas e conceituais ..	61
Mudanças semióticas no livro didático e suas relações com a prática de sala de aula.....	66
As decisões metodológicas do estudo: contexto, participantes e instrumentos .	72
O que pensam professores de língua inglesa sobre o LD e os recursos imagéticos.....	73
Conclusão	80
Referências	81

Capítulo 5

Gunther Kress em diálogo con Latinoamérica, repensando los signos y a los estudiantes como creadores de ensamblajes multimodales ...	85
<i>Dominique Manghi Haquin</i>	
<i>Liliana Vásquez-Rocca</i>	

Seleccionando y descartando significados.....	86
La ética, el reconocimiento y los cambios en la comunicación	87
Los significados en el panorama social: cambios en la comunicación.....	89
Estudiantes secundarios como diseñadores en las Redes Sociales	92
Discusión y conclusiones.....	98
Referencias	101

Capítulo 6

Multiculturalism, diversity and empowerment in fashion dolls' multimodal configurations: <i>The Bratz</i> - a study case	104
---	------------

Danielle Barbosa Lins de Almeida

Introduction	104
<i>The Bratz</i> Fashion Dolls	106
<i>The Bratz</i> Multimodal Configurations	109
Lexicogrammatical Features: Nominal Groups and Transitivity Choices	110
Concluding Remarks	118
References	120
Acknowledgements	120
Appendix: Verbal texts of <i>The Bratz</i> 2003 online advertisements	121

Capítulo 7

Pressupostos da Semiótica Social e da multimodalidade aplicados na transcrição e análise da imagem em movimento	123
--	------------

Denise Giarola Maia

Introdução	123
Semiótica Social e Multimodalidade.....	125
A orquestração multimodal da imagem em movimento.....	127
Transcrição e análise da imagem em movimento	130
Considerações finais	136
Referências	137

SEGUNDA PARTE:
PERGUNTAS AOS PESQUISADORES

Capítulo 8

Questão problematizadora à pesquisadora Maria Carmem Aires .. 140

Guilherme Brent

Capítulo 9

De que forma os escritos de Kress se fazem presentes na gênese e no desenvolvimento da ACD?..... 141

Maria Carmen Aires Gomes

Introdução 141

Linguística Crítica: Gunther Kress, Roger Fowler, Bob Hodge..... 143

Gunther Kress e os Diálogos com East Anglia e Lancaster..... 148

Gunther Kress e o projeto da ADC – Norman Fairclough..... 154

Referências 163

Capítulo 10

Questão problematizadora ao pesquisador Francis Arthuso Paiva ...167

Ana Clara Meira

Referências 169

Capítulo 11

Ambientes multimodais de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação 170

Francis Arthuso Paiva

Caminhando contra o vento em ambientes multimodais de linguagem .. 170

Nos ambientes escolares de linguagem, *onde queres a lua, eu sou o sol* 173

A ecologia da aprendizagem e o agenciamento transformador 175

Um exemplo de agenciamento transformador: o fino da bossa	179
Ambientes multimodais de aprendizagem: do grafiteiro ao poeta, nas ruas de BH, de <i>Sampa</i> ou nos <i>caracóis dos seus cabelos</i>	183
Referências	190

Capítulo 12

Do leitor ao leitor-<i>olhante</i>: percursos de uma leitura multimodal ..	194
<i>Vânia Soares Barbosa</i>	

Era uma vez um martelo: breve introdução.....	194
Semiótica Social, multimodalidade e GDV: o martelo e onde encontrá-lo..	197
Da leitura à leitura multimodal.....	199
Uma gramática e um modelo	201
O leitor pegou o martelo e foi procurar por pregos.....	203
Do leitor ao leitor-olhante: meu percurso	204
Do leitor ao leitor-olhante: o percurso dos participantes da oficina.....	208
A voz do leitor-olhante	213
Sabemos para que serve o martelo.....	216
Referências	218

Capítulo 13

Questão problematizadora aos pesquisadores Carla Coscarelli e Hércules Tolêdo Corrêa.....	222
<i>Vanessa Tiburtino</i>	

Referências	225
-------------------	-----

Capítulo 14

Explosão de linguagens: práticas de leitura e escrita na sociedade semiótica digital.....	226
<i>Carla Coscarelli</i>	
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i>	

Kress como sinônimo de multimodalidade.....	228
O legado de Kress e colaboradores no Brasil: um recorte possível	229
A exploração dos aspectos multimodais dos textos em atividades do projeto Redigir - FALE-UFMG	234
Propagandas na Quarentena - Desvelando textos publicitários	237
Já basta: Análise e decupagem de videoclipe.....	240
Eu me chamo Antônio: Literatura fora dos cânones.....	242
Algumas considerações, para finalizar, por enquanto... ..	244
Referências	245
Sobre os autores.....	249
<i>Ana Clara Gonçalves Alves Meira</i>	249
<i>Ana Elisa Ribeiro</i>	249
<i>Antonia Dilamar Araújo</i>	250
<i>Clarice Lage Gualberto</i>	250
<i>Carla Viana Coscarelli</i>	250
<i>Danielle Barbosa Lins de Almeida</i>	250
<i>Denise Giarola Maia</i>	251
<i>Dominique Manghi</i>	251
<i>Francis Arthuso Paiva</i>	252
<i>Henrique Campos Freitas</i>	252
<i>Hércules Tolêdo Corrêa</i>	252
<i>Liliana Vásquez-Rocca</i>	253
<i>Maria Alice Andrade de Souza Descardecí</i>	253
<i>Maria Carmen Aires Gomes</i>	253
<i>Maria Zenaide Valdivino da Silva</i>	254
<i>Vanessa Tiburtino</i>	254
<i>Vânia Soares Barbosa</i>	254
<i>Záira Bomfante dos Santos</i>	255
Lista de assuntos.....	256

Primeira parte

Capítulo 1

Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico

Záira Bomfante Santos

Clarice Gualberto

INTRODUÇÃO

Quando comecei a compreender, há uns vinte e cinco anos, que a relação entre a escrita e expressão formal tinha muito a ver com o poder social e a manutenção de grupos sociais, tomei a decisão de tornar minha escrita mais próxima dos “ritmos” da fala informal do que da escrita acadêmica. Eu quis que minha escrita indicasse minha solidariedade com um grupo amplo de leitores com interesses profissionais mais gerais, mais do que minha

solidariedade com um pequeno e elitizado grupo formado pelos meus pares acadêmicos (KRESS, 2003, p. 33, tradução nossa).¹

O texto em epígrafe revela um traço característico de todo o legado de Gunther Kress: sua capacidade e generosidade de se comunicar com todos; fazer ciência para todos. Muito além de uma abordagem científica da linguagem e da semiótica, sua preocupação residia em problematizar questões sociais e efeitos de sentidos produzidos por textos (em múltiplas articulações) considerando ações, interações, crenças, atitudes, valores e identidades, possibilitando, assim, formas de investigação e questionamentos de problemas sociais que engendram poder. Gunther Kress foi um verdadeiro intelectual engajado em pesquisas com cariz tanto teórico quanto aplicado; primoroso na relação teoria e prática sem cair em divagações prolixas ou no ativismo puro.

Mesmo atuando na esfera acadêmica em conferências, aulas, orientações a alunos de várias partes do mundo, escrevendo livros, dentre outras atividades, sempre buscou construir interações horizontais, permitindo ouvir o *interesse* do outro, promovendo um diálogo em que suas reflexões fomentassem o pensamento do seu interlocutor. Tanto em seus escritos quanto na sua fala, sempre apresentou uma didática irretocável para trazer exemplos ou fragmentos de textos adequados, viabilizando a compreensão de conceitos e análises teóricas que formulava. Muitos desses exemplos eram resultados de interações com orientandos, com os próprios filhos,

1 No original: *“When I came to understand for myself, some twenty-five years ago, that this relation and its formal expression had much to do with social power and the maintenance of social groups, I made a decision to make my own writing closer to the ‘rhythms’ of informal speech than to those of formal academic writing. I wanted to make my writing indicate solidarity with a wider group of readers with a more general professional interest rather than solidarity with a small and elite group of my academic peers”* (KRESS, 2003, p. 33).

experiências em viagens, etc. Noutras palavras, possuía a delicadeza do olhar para o mundo como um fotógrafo, sujeito pulsional, captando o pensamento e traduzindo-o sob a forma de uma bela e simples fotografia, sem deixar de ser preciso em cada situação.

Em um de seus mais belos livros, *Before writing: rethinking the paths to literacy* (KRESS, 1997), Gunther propôs compreender e investigar a comunicação das crianças, como produzem signos, sentidos, revelam seus interesses, as formas com que se engajam para representar o mundo, levando-nos a repensar, diante das mudanças da paisagem comunicacional, as formas e o uso dos letramentos em diferentes culturas. Ao comentar sobre o livro, ele afirmava que esse era seu livro favorito, pois fora escrito com uma linguagem simples, tratando de questões teóricas importantes e apresentando os melhores exemplos que ele já havia encontrado ao longo de sua carreira. Apesar disso, ele também pontuava que essa era sua obra menos reconhecida no meio acadêmico, exatamente por sua abordagem horizontal com o público, fazendo uma relevante crítica aos estereótipos academicistas que ainda são tão frequentes em diversas áreas do conhecimento.

Na referida obra, Gunther teceu seus argumentos por meio das experiências e interações construídas com seus filhos e amigos dos filhos, situando que “sem a criação incessante e exuberante de imagens deles, objetos, construções, jogos, não haveria nada sobre o que falar” (KRESS, 1997, p. xxi, tradução nossa²). Além disso, pontuou que estava certo de que esse processo de criação se devia à forma entusiasmada com que as crianças vinham da escola toda tarde, fruto do comprometimento, da criatividade e do profissionalismo dos professores. Nessa obra, ele ratifica o texto em epígrafe, descrevendo como seria ritmo da sua escrita e a solidariedade com o seu leitor:

2 No original: “[...] without their ceaselessly exuberant making of images, objects, constructions, fames there would be nothing do talk about”. Conferir em Kress (1997, p. xxi).

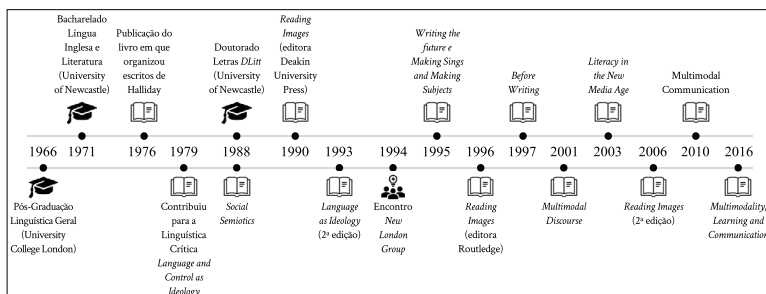
Tentei escrever este livro acessível a qualquer pessoa interessada nessas questões; espero que, ao fazer isso, não tenha havido perda de seriedade ou precisão. Mas sinto que, se não consigo escrever com clareza suficiente para professores, pais, cuidadores, assim como para professores, educadores, professores e profissionais da educação em geral, então, perdi o objetivo deste exercício. Ao ler o rascunho deste livro, posso-me ver voltando com muita frequência para os modos antigos, para escrever como um acadêmico. Ainda espero que isso não tenha acontecido com muita frequência para que o livro permaneça acessível, e talvez agradável, para os leitores que tenho em mente (KRESS, 1997, p. xix-xx)³.

Diante dessas marcas de generosidade e solidariedade para se comunicar, o professor Gunther Kress deixa um legado enorme com inúmeros livros, capítulos, artigos, entrevistas versando sobre diversas temáticas na área da educação, ensino, comunicação, etc., com seus pressupostos ancorados na Semiótica Social Multimodal. Desse modo, o propósito deste capítulo é trazer, sem a pretensão da exaustividade, uma visão histórica dos seus trabalhos e do seu percurso, que influenciam os estudos da linguagem e da semiótica no mundo. A Figura 1⁴ abaixo sintetiza um panorama de sua trajetória de pesquisa:

3 Tradução de: *"I have attempt to write this book accessible for anyone with an interest in these issues; I hope that in doing so there has been no loss of seriousness, or loss of precision. But feel that if I can't write clearly enough for teachers, parents, carers, as well as teacher-trainers, students, and education professionals generally then I have lost the point of this exercise. As I read the draft of this book I can see myself slipping back far too often into old modes, into writing as an academic. Still hope that this has not happened too frequently for the book to remain accessible, and perhaps enjoyable, for the readers whom I have in mind"*. Conferir em Kress (1997, p. xix-xx).

4 Vale salientar que, por uma questão de espaço, não incluímos na figura obras póstumas, como a terceira edição de *Reading Images*, lançada em novembro de 2020.

KRESS: um resumo de sua trajetória de pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme apresentado na Figura 1, vemos a trajetória intensa de um pesquisador com produções que influenciaram pesquisas em muitas áreas de estudo, reunindo com cuidado as contribuições de Halliday em 1976 que, em grande medida, já indicava a base que ancoraria seus trabalhos subsequentes. Em 1979, por meio das obras *Language and Control* (FOWLER *et al.*, 1979) e *Language as ideology* (HODGE; KRESS, 1979), faz grandes contribuições, como um dos principais teóricos, em torno do lugar da linguagem nas relações sociais e a linguagem como parte integrante de processos de mudanças sociais para a Linguística Crítica e posteriormente para a Análise Crítica do Discurso (ACD).

A trajetória de Kress é marcada por pesquisas que abrigam uma variedade de tópicos, desde a Semiótica Social, educação, até a multimodalidade. Seus trabalhos focam no processo de construção de significados em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, como por exemplo, sua participação em 1994 no encontro do *New London Group*, para discutir as mudanças no cenário global e as implicações para a educação. Em 1990, lança com van Leeuwen, a obra *Reading images*, que, posteriormente, ganhou novas edições publicadas pela editora Routledge (1996, 2006, 2021). Nesse livro, encontramos um inventário analítico para se pensar o visual, a partir da Abordagem Multimodal da Semiótica Social. Em 1997, escreve a obra *Before*

writing, situando, de forma muito didática, os processos de produção de signo e conceitos chave da sua teoria, tais como escolha, interesse, *design*, etc. Nas últimas décadas, com o advento da era multimidiática, direciona suas pesquisas para paisagem comunicacional, ampliando suas reflexões para multimodalidade e os seus desdobramentos para ensino e aprendizagem.

A partir desses trabalhos, vamos compreendendo como Kress e seus colegas vão formulando e desdobrando a teoria da Semiótica Social Multimodal, buscando lapidá-la e ampliá-la, para ser compreendida não como um projeto autônomo, mas como reflexo “[...] de uma leitura crítica intensiva de trabalhos anteriores, sob um determinado ponto de vista, rejeitando algumas partes, incorporando, reordenando ou transformando outras partes em uma teoria que pretende ser coerente [...]” (HODGE; KRESS, 1988, p. 13, tradução nossa)⁵.

Nas seções seguintes, procuramos situar algumas de suas postulações que foram delineando o seu discurso e, conseqüentemente, os desdobramentos da Semiótica Social Multimodal ao longo de sua trajetória.

SEMIÓTICA SOCIAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS

O Pensamento de Kress foi ancorado pelas contribuições Michael Alexander Kirkwood Halliday, seu orientador em Londres (*University College London*). Em 1978, Halliday traz a expressão “Semiótica Social”, em sua obra *Language associal semiotic: the social interpretation of language and meaning*. A obra de Halliday inaugura uma nova fase dos estudos

5 No original: “It has developed out of an intensive critical reading of earlier work from a particular standpoint, rejecting some parts, incorporating, reordering or transforming other parts into a theory which aims to be coherent [...]”. Conferir em Hodge e Kress (1988, p. 13).

semióticos. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), é o início da terceira⁶ escola semiótica, centrando-se nas práticas sociais de criação de significados de todos os tipos, sejam eles visuais, verbais, sonoros, etc.

Na introdução da obra, Halliday (1978) retoma Saussure ao afirmar que “a língua é um fato social” (p. 1) reconhecendo a dimensão social da linguagem. Nas palavras dele: “a existência de línguas implica a existência de homens sociais” (p. 10). Para ele, muitos antes de Saussure já tinham assinalado o caráter social da linguagem, como Sweet (1888, *apud* HALLIDAY, 1978) ao situar que “a linguagem se origina espontaneamente no indivíduo, pois o instinto imitativo e simbólico é inerente a todos [...] mas, como na poesia e nas artes, seu desenvolvimento é social” (p. 1, tradução nossa)⁷. Na ótica hallidayana, essas observações são partes de uma cadeia específica de raciocínio ou esquema interpretativo. Por conseguinte, a sua proposição de “*língua como Semiótica Social*” poderia indicar

[...] muito pouco por si só; isso pode significar quase qualquer coisa, ou absolutamente nada. Pertence a um quadro conceitual específico e pretende sugerir uma interpretação particular da linguagem dentro desse quadro. Isso certamente abrange a visão de que a língua é um fato social, embora provavelmente não seja exatamente no sentido Saussureano que Firth descreveu como a linguagem da comunidade, uma função da *la masse parlant*,

6 Para os autores, em termos de teoria semiótica, temos três escolas; a primeira é a escola de Praga, que, nos anos 1930 e início de 1940, desenvolveu seus trabalhos no campo da arte (Jakobson, Honzl, entre outros) a partir da linguística estudada pelos Formalistas Russos. A segunda é a Escola de Paris, que, nas décadas 60 e 70, estendeu as ideias de Saussure para os estudos em moda e fotografia (Barthes), cinema (Metz), música (Nattiez), entre outros. A terceira inicia-se na Austrália na década de 1980 com as ideias hallidayanas.

7 Tradução de: “*Language originates spontaneously in the individual, for the imitative and symbolic instinct is inherent in all [...]*” (Halliday, 1978, p. 1).

armazenada e residindo na consciência coletiva (HALLIDAY, 1978, p. 1, tradução nossa)⁸.

A compreensão de linguagem dentro quadro conceitual de Halliday aponta para necessidade considerar a dimensão social para entender a estrutura social e o processo de linguagem. Segundo ele, o prefixo sócio não incorpora uma simples nomenclatura, mas aponta para um sistema social, noutras palavras, a cultura. A realidade social (a cultura) é um edifício de significados – um construto semiótico. Nesses moldes, a linguagem é um dos sistemas semióticos que constituem uma cultura, levando-nos a interpretá-la dentro de um contexto sociocultural.

Para o autor, as pessoas usam a língua para interagir e, num processo interativo, a língua não consiste em sentenças, mas em texto ou discurso. Na produção de significados no cotidiano, as pessoas atuam na estrutura social, afirmando seus papéis, status, estabelecendo e transmitindo os sistemas compartilhados de valores e conhecimento. Desse modo, o contexto em que os significados estão sendo intercambiados não está desprovido de valores sociais. Um contexto de fala é um construto semiótico, possuindo forma (derivado da cultura) que permite os participantes preverem as características do registro.

A lente sociosemiótica proposta por Halliday (1978) situa que:

Quando interpretamos a linguagem nessa perspectiva, é provável que o quadro conceitual seja extraído da retórica e não da lógica, e

8 Tradução de: “[...] *very little by itself; it could mean almost anything, or nothing at all. It belongs to a particular conceptual framework, and is intended to suggest a particular interpretation of language within that framework.* This certainly encompasses the view that language is a social fact, though probably not quite in the Saussurean sense, which Firth glossed as “language of the community, a function of la masse parlant, stored and residing in the conscience collective” (Halliday, 1978, p. 1).

a gramática provavelmente seja uma gramática das escolhas e não das regras. A estrutura das sentenças e outras unidades é explicada pela derivação de suas funções – o que é sem dúvida o modo como as estruturas evoluíram em primeiro lugar. A linguagem é como é por causa das funções que desenvolveu para servir na vida das pessoas; é de esperar que as estruturas linguísticas possam ser entendidas em termos funcionais (p. 4, tradução nossa)⁹.

As considerações de Halliday ressaltam o princípio funcional como propriedade da linguagem, situando que sua função ou uso é organizado para satisfazer as necessidades humanas. Assim, as funções da linguagem são interpretadas como componentes funcionais do sistema semântico. Para o pesquisador, essas metafunções constroem significados experienciais, interpessoais e textuais. Assim, quando é usada em algum ambiente, a linguagem ganha vida, sendo, portanto, um sistema de significados potenciais. Em suma, alguns dos princípios que norteiam a perspectiva são:

1. A configuração cultural-linguística é determinada pela estrutura social, o sistema de relações sociais;
2. O sistema é o potencial de uma língua que se traduz como um recurso para produção de significados em textos;
3. Linguagem está relacionada à organização do contexto situacional dos textos que marcam o registro;
4. Não há relação de arbitrariedade entre sintaxe e semântica no sistema gramatical;

9 Tradução de: “[...] When we come to interpret language in this perspective, the conceptual framework is likely to be drawn from rhetoric rather than from logic, and the grammar is likely to be a grammar of choices rather than from logic. The structure of sentences and other unites is explained by derivation from their functions – which is doubtless how the structures evolved in the first place. Language is as it is because of the functions it has evolved to serve peoples lives; it is to be expected that linguistic structures could be understood in functional terms” (Halliday, 1978, p. 4).

5. A troca de significados é um processo criativo em que a língua é um recurso simbólico – talvez o principal que temos, mas, ainda assim, um entre outros.

Considerando esses princípios sociosemióticos, vemos que eles ecoam nos trabalhos de Kress. Dez anos após a edição a obra de Halliday *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*, Gunther Kress e Robert Hodge lançam a obra *Social Semiotics*. Nela, os autores deixam explícita a influência de Halliday já no prefácio:

[...] muitas pessoas contribuíram com ideias, críticas e materiais em vários estágios da lenta gestação deste livro, cuja ajuda agradecemos. De muitos escritores que nos influenciaram e que são mencionados nas referências, gostaríamos de destacar M. A. K. Halliday não apenas por seus textos teóricos, como *Language as social semiotic*, mas por seus exemplos inspiradores como pesquisador, professor e explorador das funções sociais da linguagem (HODGE; KRESS, 1988, p. ix, tradução nossa)¹⁰.

Hodge e Kress (1988) ressaltam que os estudos da Semiótica como campo de investigação têm alcançado muitas conquistas, sendo a premissa principal da crítica que fazem à semiótica tradicional está no fato de que as dimensões sociais dos sistemas semióticos são intrínsecas à sua natureza e função, tornando inconcebível a ideia de que esses sistemas sejam estudados isoladamente. Nas palavras dos autores,

10 Nossa tradução de: “Many people have contributed ideas, criticism and materials at various stages in the slow gestation of this book, whose help we gratefully acknowledge. Of many writers who have influenced us who are mentioned in references, we would like to single out M. A. K. Halliday, not only for his theoretical texts such as *Language as Social Semiotic*, but for his inspiring examples as a researcher, teacher and explorer of the social functions of language” (HODGE; KRESS, 1988, p. 1).

A semiótica convencional enfatiza estruturas e códigos, à custa da função e dos usos sociais dos sistemas semióticos, as inter-relações obrigatórias dos sistemas semióticos na prática social, todos os fatores que fornecem sua motivação, suas origens e destinos, sua forma e substância. Ela enfatiza o sistema e o produto, em vez de palestrantes, escritores ou outros participantes da atividade semiótica, como conectados e interagindo de várias maneiras em contextos sociais concretos (HODGE; KRESS, 1988, p. 1, tradução nossa)¹¹.

Dentro desses parâmetros, os autores ressaltam a intrínseca relação entre sistemas semióticos e estrutura social, invertendo uma lógica: o poder é atribuído ao significado em vez de significado ao poder. A rigor, isso pode ser percebido nas sociedades capitalistas contemporâneas e nas demais formações sociais em que as desigualdades na distribuição de poder e outros bens são gritantes. Essas sociedades apresentam estruturas características de dominação e, como resultado, há uma nítida separação no tecido social entre os que governam e os governados, os que exploram e os que são explorados.

A seguir, discutimos, de forma mais detalhada, como o caráter social da semiótica é intrínseco a ela. Para tanto, é necessário abordar, sobretudo, as noções de signo motivado e interesse, fundamentos básicos do quadro teórico da Semiótica Social.

11 Nossa tradução de: *“Mainstream semiotics emphasizes structures and codes, at the expense of function and social uses of semiotic systems, the complex interrelations of semiotic systems in social practice, all of the factors which provide their motivation, their origins and destinations, their form and substance. It stresses system and product, rather than speakers and writers or other participants in semiotic activity as connected and interacting on a variety of ways in concrete social contexts”* (HODGE; KRESS, 1988, p. 1).

O CARÁTER SOCIAL DA SEMIÓTICA: O SIGNO MOTIVADO

Ao demarcar a linguagem como um sistema semiótico dentro da cultura que expressa valores sociais e delimita como as pessoas atuam na estrutura social, constroem relações de poder, etc., tanto Halliday quanto Kress partem do pressuposto de que a escrita é mais um modo, sendo que há “muitas outras formas de significado além da língua [...] existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura que estão fora do reino da língua” (HALLIDAY, 1985, p. 4). Halliday desenvolveu um referencial rico de pesquisa sobre a linguagem e sua relação com o sistema social, situando que a linguística é um tipo de semiótica, um aspecto da sutileza do significado. Em várias obras, situou o processo de produção e troca de significados dentro da cultura, acenando que a língua é um desses recursos simbólicos dentre outros.

É nesse aspecto que Kress transcende o olhar sobre paisagem semiótica da comunicação muito centrada no modo escrito da língua e desenvolve um magnífico trabalho, reiterando o caráter não arbitrário do signo. Nessa perspectiva, destaca os processos de produção do signo a cada interação para outros modos semióticos que a cultura disponibiliza, ampliando a visão de multimodalidade na comunicação.

Em 2015, preocupado com a amplitude do uso do termo multimodalidade, muitas vezes, com sentido vago, oscilante e até ambíguo, relativo ao interesse e à necessidade do pesquisador, situou que o uso demasiado do termo nas Ciências Humanas e Sociais perpassa por amplo espectro que vai desde o senso comum ao uso baseado em teorias. Assim, destacou claramente o seu lugar de fala “[...] eu me localizo na posição baseada na teoria; com interesses agrupados em torno de significado, criação de significado, criadores de significado, agência. O referencial teórico que utilizo é a

Semiótica Social, que se preocupa centralmente com essas questões” (KRESS, 2015, p. 53)¹².

Ao tratar do caráter não arbitrário do signo dentro do escopo da Semiótica Social Multimodal, enfatiza a noção de **interesse** e **escolha** de quem produz um signo por meio de uma “relação motivada entre significante e significado, e, portanto, signos motivados” (KRESS; LEITE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000, p. 375). Esse caráter **motivado** do signo demonstra sua gênese social, já que “o interesse dos produtores da representação/signo os leva a escolher um aspecto daquilo que querem representar, sendo esse o critério naquele momento para a representação de um objeto; eles, então, escolhem a forma mais plausível que está disponível para sua representação” (KRESS, 1997, p. 14, tradução nossa)¹³.

A afirmação supracitada deixa claro que, numa visão sociosemiótica da comunicação, os signos não são arbitrários, pois são sempre resultados de escolhas que tornam o signo parcial, ou seja, ele representa parte de alguma coisa sobre determinado ponto de vista, de acordo com o **interesse** do produtor do signo. Nas palavras de Kress (2010): “na produção do signo, há homologia entre significado e significante: ambos são do mesmo nível. Na Semiótica Social Multimodal, a arbitrariedade é substituída pela **motivação**, em todas as instâncias de produção de signos, para qualquer tipo de signo” (p. 67, tradução nossa)¹⁴.

12 Tradução de: “I locate myself in the ‘theory based position’; with interests clustering around meaning, meaning-making, meaning-makers, agency. The theoretical frame I use is Social Semiotics, which is centrally concerned with these issues” (KRESS, 2015, p. 53).

13 Tradução de: “The interest of makers of the representation/ sign leads them to choose one aspect of the thing they want to represent as being criterial at that moment for the representation of an object; they then choose the most plausible form which is available to them for its representation” (KRESS, 1997, p. 14).

14 Tradução de: “[...] in sign-making there is a homology between signified and signifier: both are from the same level. In Social Semiotics arbitrariness is replaced by motivation, in all instances of sign-making, for any kind of sign” (KRESS, 2010, p. 67).

Nessa esteira, os processos de leitura e interpretação também se configuram como produção de signo, já que o leitor irá entender o signo do outro conforme a sua própria maneira de ver o mundo. Para o autor, “o banal, o cotidiano e o normal é sempre o melhor local para ancorar a teoria” (p. 67, tradução nossa)¹⁵. Assim, buscando ancorar a teoria em exemplos de práticas sociais de comunicação, que se deflagram cotidianamente, trazemos o texto produzido por uma criança de cinco anos, Elis, que representa motivada a partir de seu interesse, sua percepção da tela inicial de um *Iphone* (Figura 1).

Essa criança, não alfabetizada formalmente ainda, usa os modos e recursos que se encontram à sua disposição para elaborar a sua representação. Assim, desenha os ícones do teclado do celular, como os símbolos que indicam ligar/desligar; câmera fotográfica; música; jogo; seta que indica comando de prosseguir, sinais de + e – e as múltiplas funcionalidades (zoom, aumentar/diminuir som, tela, etc.); os números, dentre outros. Cada parte do desenho está numa disposição parecida com a de um aparelho celular, os ícones estão dentro de molduras, representando quais informações estão conectadas. Utiliza cores para contrastar as informações dos ícones com o pano de fundo da tela; em especial, o vermelho é utilizado no ícone referente ao YouTube. A representação é feita, organizada em tamanho que seja compatível com a capa do celular, dando verossimilhança entre o real e o representado.

15 Tradução de: “*The banal, the everyday and unremarkable is always the best site to anchor theory*” (KRESS, 2010, p. 67).

Figura 1 – Signo motivado



Fonte: banco de dados das autoras

Percebemos claramente como Elis orquestrou modos e recursos semióticos como *layout*, cor, saliência, moldura e imagem de acordo com seu interesse e motivação para produzir seu texto/brinquedo. Esse trabalho semiótico realizado por Elis mostra como ela depreende a sua realidade e, por meio dos recursos que possui, cria uma representação sígnica, confirmando as palavras de Kress (1997) que os signos não são usados, mas criados a cada interação, a partir do interesse do seu produtor. Em relação ao processo de produção, Kress (1997) reitera “desejo insistir que sempre criamos signos – muitas vezes imperceptivelmente diferentes, e raramente conscientes, mesmo para o produtor. A meu ver, sempre produzimos novos signos no ambiente de nossas constantes interações [...]” (p. 7, tradução nossa¹⁶).

16 Tradução de: “I wish to insist that we always make new signs – often imperceptibly different, even to the maker, and rarely conscious, even to the maker. In my view we make our always new signs in the environment of our constant interactions; [...]” (KRESS, 1997, p. 7).

Essa produção revela, ainda, a aprendizagem de Elis em relação ao que depreende sobre celular. Mesmo que tenha ouvido/presenciado explicações sobre o que seria um celular, sua funcionalidade e como é composto, ela demonstra como compreende as ideias que possui do que venha a ser o celular, sendo sua representação um signo de aprendizagem. Noutras palavras, é como se Elis situasse: “isto é um celular, como eu entendo o que é e como funciona um celular”.

Na figura 2, Elis representa sua família (ela, a mãe e a irmã) como se fosse um retrato tirado do celular que projetou (Figura 1). Ela faz a representação sónica do celular como também do que ele pode capturar em relação à imagem. Logo, sem utilizar as possibilidades (*affordances*) de um aparelho concreto, ela representa por meio do seu olhar, como seria a imagem de sua mãe, dela e de sua irmã.

Figura 2 – Representação da família



Fonte: banco de dados das autoras

Nos traços do desenho (fotografia), a sua mãe é identificada como maior, com cabeça (em saliência); ela, na posição do meio, marcada por um tamanho que a identifica com uma criança maior que sua irmã e que estão unidas pelas mãos, marcando proximidade, afeto. Elis representa como ela se vê com sua família e faz um movimento metalinguístico, comunicando, por meio de uma imagem, outra

imagem produzida. É ponto pacífico que o celular faz parte do cotidiano das nossas interações, é praticamente uma prótese cognitiva do nosso corpo e Elis tenta reproduzir, pelo seu olhar, como compreende e age com o celular nas práticas sociais a que está exposta.

Pensar o signo pelo prisma da Semiótica Social, considerando a noção de interesse e motivação, é muito importante para romper com paradigmas estruturais e compreender que eles são criados para satisfazer nossas necessidades de linguagem/comunicação, daí sua função social. Parafraçando Halliday (1978), não há homem social sem linguagem e nenhuma linguagem sem homem social, por isso, a linguagem é organizada em linhas funcionais para a espécie humana. Dentro desses pressupostos, é mister ter um olhar para a produção de signos com uma lente de **generosidade de reconhecimento**.

No escopo da teoria da Semiótica Social, Bezemer e Kress (2016) argumentam que comunicação e aprendizagem estão intrinsecamente interligadas, constituem-se mutuamente e estão num domínio integrado de construção de significado. Assim, **generosidade de reconhecimento** expande o escopo para o que devemos reconhecer e dar atenção. Se os signos de aprendizagem não forem reconhecidos, em todas as suas formas, eles não podem ser nem avaliados e nem, portanto, valorizados. No exemplo de Elis, ela produz uma representação sígnica do que compreende no seu imaginário e nas suas interações o que é um celular, as funções que ele cumpre no seu cotidiano bem como a relação que estabelece com ele. Ela mobiliza os recursos e meios de que dispõe no processo de representação – escolhe não usar convenções da escrita tradicional, mas representa visualmente a sua aprendizagem. Não reconhecer sua produção é ignorar os sinais de sua aprendizagem. Para os autores, todos os signos “precisam ser levados a sério, independente de quem o produziu ou que modo foi utilizado” (p. 5). É necessária uma avaliação do ambiente em que o signo foi produzido ao invés de rotular a produção como “erro” ou o produtor do signo como “incompetente”.

Para Bezemer e Kress (2016), em muitos espaços institucionais, incluindo instituições de ensino, determinados modos e recursos semióticos são priorizados, enquanto outros são desprezados, ou até banidos. É necessário o princípio ético do trabalho semiótico para que ele possa existir e ser compreendido, a fim de prevenir ou limitar danos. Na visão dos autores, se o propósito de vários ambientes institucionais (família, escola, universidade, etc.) é fomentar e promover ambientes nos quais os produtores de signos (*sign-makers*) possam expandir seus repertórios semióticos, uma visão dos princípios semióticos ligados à produção de signo é essencial. Em suma, nas palavras dos autores, a **criatividade** e a **inovação** precisam ser vistas como processos constantes. Todo o trabalho semiótico, visto por meio desses princípios, revela sua riqueza e potencial. O trabalho semiótico de Elis mostra sua criatividade e inovação, a partir do seu olhar atento e do seu interesse na interpretação e construção do signo, algo que precisa ser reconhecido como produção de conhecimento, comunicação e manifestação de aprendizado.

O exemplo de Elis ainda nos mostra sua versatilidade para construir seu brinquedo e seus sentidos com os modos e recursos que estavam disponíveis para ela naquele momento. A esse respeito, Bezemer e Kress (2016) afirmam que nem sempre podemos contar com todos os modos e recursos semióticos em todas as ocasiões, pois “existem restrições de tipos materiais (como na falta de ‘coisas’ às quais o significado pode ser associado) e restrições sociais (por meio de convenções e regulamentos sobre quais modos podem, não podem ou não devem ser usados)” (p. 50, tradução nossa¹⁷). Assim, o processo de produção de signo envolve aprendizado, porque aprendemos a nos comunicar com o que temos em cada situação. Segundo os autores, os

17 Tradução de: “*There are constraints of material kinds (as in a lack of ‘stuff’ to which meaning can be attached) and social constraints (through conventions and regulations on what modes can, cannot or should not be used)*” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 50).

produtores de signo “demonstram frequentemente uma desenvoltura incrível para contornar essas restrições” (p. 50, tradução nossa¹⁸).

Conversando com Elis sobre suas motivações, ela disse que “já que eu não tinha celular e minha mãe não deixa mexer no dela, eu quis fazer um que fosse meu”. Obviamente, Elis não tinha modos e recursos necessários para fazer um celular. Porém, ficou claro que ela trabalhou com o que tinha disponível para superar as limitações e restrições, a fim de satisfazer seus interesses. É nesse sentido que Bezemer e Kress (2016) nos incentivam a expandir nosso pensamento em relação aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, reconhecendo que as manifestações de conhecimento são produzidas em diversos locais, de diversas formas.

Com essas reflexões, reforçamos a importância da Semiótica Social para se pensar a educação, já que propõe “uma estrutura em que todos os meios de produção de sentido se tornam visíveis e reconhecíveis – uma estrutura que dá reconhecimento à agência e à identidade, a formas de conhecer e aprender de todos os tipos, em todos os lugares” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5, tradução nossa¹⁹).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As considerações tecidas até aqui buscam situar, mesmo que de forma sucinta, parte do fecundo pensamento do professor Gunther Kress, desde sua forma solidária de escrever até alguns dos postulados

18 Tradução de: “*Sign-makers (learn to) deal with these constraints; they often demonstrate remarkable resourcefulness in circumventing constraints*” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 50).

19 Tradução de: “*We are proposing a framework in which all means for making meaning become visible and recognizable – a framework that gives recognition to agency, and to identity, to ways of knowing and to learning of all kinds, everywhere*” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5).

que ancora a teoria da Semiótica Social como signo motivado, funcionalidade dos sistemas semióticos e suas dimensões sociais.

O exercício científico-acadêmico de Gunther Kress deixa grandes contribuições para os estudos da língua(gem) e comunicação e, mais precisamente, um conjunto de reflexões epistemológicas e metodológicas no quadro da Semiótica Social Multimodal. Esse conjunto de reflexões nos projeta para o aprofundamento de conhecimentos ligados às formas de produção, recepção, circulação dos signos bem como leva-nos a ampliar possibilidades para interagir com os traços socioculturais e políticos que contextualizam a produção de sentido.

Não é redundante frisar que a palavra ‘social’ enquadra todo escopo da teoria. Mesmo que para muitos a palavra esteja saturada, recorrente desde os primeiros trabalhos do autor, o social é o gerador de significado, do processo semiótico e do processo da forma e, portanto, da teoria sociosemiótica. Nas palavras de Kress (2010): “[...] o ponto central da teoria é: o social é o motor da mudança comunicacional/semiótica; para constante reprodução de recursos culturais/semióticos; e para a produção do novo” (p. 35, tradução nossa)²⁰. Nesses termos, para falar em semiose humana é necessário considerar a teia de relações, modos e mudanças que nós humanos estamos imersos para externar nossas intenções em nossas interações.

Encaminhando-nos para últimas reflexões, Hodge e Kress (1988) situam que a Semiótica ocupa um lugar que ‘precisa ser levado a sério’. Situa-a como um fenômeno inerentemente social, ou seja, dos processos de produção, reprodução, recepção e circulação de significados em todas as suas formas, utilizada por todos os tipos de agentes da comunicação nas práticas sociais e que estão intimamente ligadas às questões que envolvem poder e hegemonia no espaço social. É nessa perspectiva que Gunther Kress deixa um grande

20 Tradução de: “[...] *the central point of theory is: “the social is the motor for communicational/semiotic change; for constant remaking of cultural/semiotic resources; and for the production of the new”* (KRESS, 2010, p. 35).

legado que cabe a nós dar continuidade, buscando investigar e ter o olhar atento para as questões do cotidiano que se naturalizam e precisam ser problematizadas, investigadas diante das mudanças sociais. Nesse sentido, como cidadãos engajados podemos levar o legado de Gunther e a Semiótica em nossos trabalhos, buscando lidar com o ser humano em sua essência com vistas a contribuir para o entendimento do tecido social.

REFERÊNCIAS

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**. Routledge, 2016.

FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G.; TREW, T. **Language and control**. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HODGE, R.; KRESS, G. **Language as ideology**. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

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

KRESS, G. **Writing the future**: English and the making of a culture of innovation. London: National Association for the Teaching of English, 1995.

KRESS, G. **Making signs and making subjects**: the English curriculum and social futures. An inaugural lecture delivered at the

Institute of Education, University of London on March 1995. London: Institute of Education, 1995.

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

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

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

KRESS, G. Semiotic work: applied linguistics and a Social Semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, n. 28, p. 49-71. John Benjamins Publishing Company, 2015. DOI: 10.1075/aila.28.03kre

KRESS, G., LEITE-GARCIA, R., van LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 335-371.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. Geelong: Deakin University Press, 1990.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, [1996] 2006.

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

Capítulo 2

Da água para o vinho: um bom trocadilho

Maria Alice Andrade de Souza Descardecí

DO CONTATO PRESENCIAL E PARA SEMPRE

Letramento. Práticas de letramento. Letramento no local de trabalho.

Com essas três palavras-chave adentrei as portas do Instituto de Educação, da Universidade de Londres, nos primeiros anos de 1990, do século XX. Um projeto debaixo do braço e o desejo de realizar meu doutorado. De porta em porta, fui me apresentando, até chegar, por indicação dos corredores, ao gabinete do Professor Gunther Kress. O olhar atencioso, e terno, adiantou-me a possibilidade próxima de um orientador para minha pesquisa. Algumas perguntas de cunho pessoal, algumas risadas, quebraram o gelo: “Do you have a demanding husband?”. Estava selado o vínculo. Senti-me acolhida e desafiada.

Para quem havia terminado o mestrado em “estudos do letramento”, a teoria da Semiótica Social prenunciava um avanço promissor, e ainda se apresentava como um desafio, ante a novidade que representava no campo teórico dos estudos da linguagem. Tudo o que um doutorado exige! Tanto os estudos do letramento, iniciados no Brasil por volta dos anos de 1985, quanto a Semiótica Social, eram janelas que acabavam de se abrir para a pesquisa, uma seara a ser desbravada.

Como ponto de partida, eu tinha a tese de que a vida em sociedade nos apresenta demandas de letramento, a depender de onde atuamos e com que propósito o fazemos. Nossas práticas de leitura e de escrita são aquelas, e apenas aquelas, que necessitamos para nos relacionarmos socialmente. E nos relacionamos sem elas também, na maioria das vezes. Por conseguinte, saber ler e escrever figura tão somente como uma parcela dentre outras constituintes de uma mensagem a ser comunicada. O código escrito deixa, assim, de configurar como principal e indispensável elemento da comunicação humana. O livro *Literacy in theory and practice*, de Brian Street (1993) ajudou-me a compreender esse que, para mim, era um paradoxo.

Com essa tese em mente, inicio minhas leituras sobre a Semiótica Social. Casamento perfeito! O conceito de multimodalidade e a noção de símbolo como um construto social são tudo de que preciso para sustentar e avançar nos meus achados do mestrado. A convicção do professor Gunther sobre sua teoria, que cabia à época em quatro folhas de transparências para um retroprojektor, dava-me a firmeza necessária para seguir adiante. Para onde ele ia, levava suas quatro transparências, com algumas imagens, e, na sua fala, elas viravam duas horas de palestra sem eu nem piscar os olhos.

Voltando... A noção de signo como um construto social vem corroborar minha posição de que a palavra escrita, enquanto uma convenção, funciona – e bem! –, nas interações sociais em que interlocutores dominam o código escrito, e dele necessitam em um momento específico de interação. Quando adotamos a visão pansemiótica de signo, defendida por Peirce, torna-se ainda mais fácil

entender o código escrito como um construto social, como quaisquer outros signos. Daí minha discussão sobre os mitos do letramento e a ideologia do saber letrado (DESCARDECI, 2000).

Dentre os mitos, estão aqueles que hipervalorizam o saber escolarizado; que infantilizam a imagem do sujeito iletrado; e que atribuem supremacia da modalidade escrita sobre outras formas de representação. São, sem dúvida, conceitos predominantes em sociedades onde a escrita ocupa o centro das relações sociais, econômicas e no mundo do trabalho. Por conta deles, indivíduos são, muitas vezes, impedidos de entrar no mercado de trabalho, ou mesmo sentem-se constrangidos na vida social, quando diante de uma demanda de leitura ou escrita, desculpam-se dizendo que “esqueceram seus óculos em casa”.

A partir, então, da consciência de que a escrita não é, e nunca foi, o centro das comunicações, mesmo em sociedades altamente avançadas, podemos entendê-la como apenas mais um código, ou signo, em um cenário multimodal. Assim, o conceito de multimodalidade torna-se perfeito para nos alertar de que o código escrito, por si só, não comunica uma mensagem. E ainda: uma mensagem não necessita essencialmente do código escrito para comunicar. Isso é fantástico, porque desbanca a supremacia da escrita sobre outras formas de representação da mensagem, pondo por terra os mitos do letramento. Esses que, comprovadamente, deixavam à margem da sociedade os analfabetos ou pouco escolarizados.

Gosto de relatar uma experiência que tive com um homem do campo, nascido e criado em meio à fauna e flora das esquecidas terras do recém-criado estado do Tocantins, hoje com 60 e poucos anos. Analfabeto, um bem-sucedido pai de família, com suas vaquinhas e sua pequena lavoura de arroz, feijão e mandioca, esse homem se rotulava como o GPS da região: “Onde o senhor quiser ir, eu levo! Conheço tudo por aqui”. Surpreendentemente, ao apresentarmos para ele uma folha impressa com imagens de satélite daquela região, começou a “lê-la”, como se lesse um texto, identificando não só a sua

pequena propriedade, como as dos vizinhos, distantes muitas vezes até 30 km do seu local. A surpresa deu-se porque, a nossos olhos de pessoas letradas e com um alto grau de escolarização, a leitura de imagens de satélite pressupõe uma alta capacidade de abstração; é isso que, inclusive, aprendemos na escola: ler gráficos e imagens requer uma capacidade de abstração que a escolarização vem desenvolver. Tudo balela! Lá estava ele, decifrando as imagens com a maestria de quem se autodenominava o GPS do lugar.

A comunicação é mesmo multimodal, desde sempre. Nós é que apenas nos atentamos para isso um pouco tardiamente; e eu, pelas mãos do destemido professor Gunther Kress. Digo destemido porque, dada à inovação do que ele teorizava, não lhe faltavam contestadores, e esses, com bastante autoridade para tal.

E assim, nesse meu percurso de algumas décadas de formação pós-graduada e de exercício do magistério superior, conhecendo teorias comprovadas no papel e na vida cotidiana, encontro-me hoje ministrando aulas de Leitura e Produção de Texto e Semiótica Social no curso de Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins, na capital, Palmas. Preciso dizer que os três anos de convívio quase diário com o professor Kress, em seu gabinete, e também nas reuniões informais com os colegas e família na casa dele, aliado à experiência de viver em um país que pouco tem em comum com o meu, fizeram-me voltar diferente, representam na minha vida um grande divisor de águas. Daí o meu título *Da água para o vinho: um bom trocadilho* que, para aqueles que conviveram com ele, cai como uma luva!

Profissionalmente, não é diferente. Nas aulas de produção textual, não consigo falar do texto sem lembrar aos alunos que o sentido desse vai além daquele das palavras lidas, bem além! Começamos o entendimento pelo estudo das suas condições de produção: quem é esse que escreve? Quando escreveu? De qual lugar (social, teórico, ideológico)? Para quem? Em qual suporte? E assim por diante. Em seguida, como o texto está aqui representado? Quais as variações de tipografia (se há)? Qual a formatação do texto? Qual a fonte utilizada?

Por quê? Todas essas indagações levam o aluno a enxergar-se no contexto amplo do texto e, não raro, a desconstruir um possível preconceito em relação às ideias do autor. Entendendo as condições de produção entende-se mais profundamente a mensagem do texto, sua intencionalidade. Essa noção de multimodalidade aplicada ao texto escrito é de importância ímpar para o ensino da leitura e da produção de textos, eu diria, em qualquer fase da aprendizagem.

Já com relação às minhas aulas de Semiótica Social, figuram como disciplina optativa na grade curricular do curso de Jornalismo daqui. Matriculam-se nela dois tipos de alunos: os muitos estudiosos e corajosos; ou os totalmente desavisados. Explico: o nome ‘semiótica’ assusta os alunos de graduação (penso que isso ocorra não só aqui no Tocantins). Por conta disso, alguns se aventuram corajosos a enfrentar as aulas, que são os muitos estudiosos, e outros, porque precisam completar as optativas para sua formação, “caem de paraquedas”, totalmente desavisados. Já na primeira aula, procuro desmistificar esse mito sobre a semiótica e prometo levar o conteúdo de forma digerível. Como são alunos de jornalismo, logo se interessam pela desconstrução da primeira página de um jornal, ou de uma capa de revista. Daí, então, o caminho fica mais agradável para eles e para mim.

O conceito de multimodalidade logo vai sendo compreendido. Os estudantes passam a perceber que a Semiótica Social dá conta de muitos conteúdos pelos quais já haviam passado em outras disciplinas. Estabelecem conexões, enxergam a semiótica nas suas interações cotidianas com o mundo e com o outro, nas suas tomadas de decisão quando da diagramação de uma página, ou na produção de um texto. O monstro começa a se mostrar como um grande aliado quando se pensa em ser criativo, ser diferente, mas ao mesmo tempo e principalmente, ser claro na mensagem a comunicar.

Dois obras têm me sido de muita ajuda nessas aulas, uma organizada por Clarice Gualberto (2017) e outra por ela e Sonia Pimenta (2019). Na primeira, intitulada *“Muito além das palavras: leituras multimodais a partir da Semiótica Social”*, encontram-se capítulos

de análises sociosemióticas orientadas pela professora Gualberto em nível de graduação. O referencial teórico dos capítulos trata basicamente da Gramática do *Design* Visual e da Multimodalidade. Bastante pertinente para meu público-alvo, de leitura compreensível e relevante. A segunda obra, *Semiótica Social, multimodalidade, análises, discursos*, com foco no mesmo referencial teórico, compreende análises um pouco mais complexas, em nível de pós-graduação, e tem dialogado mais comigo mesma do que propriamente com os alunos de graduação. Não obstante, marca presença constante nas minhas aulas no curso de Jornalismo.

Na pesquisa, tenho orientado trabalhos na graduação e na pós-graduação dentro do campo da Semiótica Social. Temos analisado capas de revistas, páginas de jornais e reportagens, tendo como base o conceito de multimodalidade e a Gramática do *Design* Visual. Alguns desses renderam boas publicações, como “Percurso para compreender a semiótica: a cooperação entre a epistemologia e o histórico da semiótica” (Revista Estudos Semióticos, 2012) e “Evapora-se a Garoa: análise sociosemiótica de um anúncio de cerveja nos 450 anos de São Paulo” (Revista Anagrama, 2008). Umhas dezenas de monografias de final de curso completam a lista. Tenho atuado na última década apenas na graduação, o que tem me permitido dedicar tempo e esforço no propósito de oferecer a semiótica de maneira palatável aos iniciantes na vida acadêmica.

E assim, da mesma forma como o Professor Gunther nos deixou, término este capítulo: abruptamente...

REFERÊNCIAS

DESCARDECI, M. A. O incentivo municipal à alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (org.). **Ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DESCARDECI, M. A.; LUCAS, L. O. Evapora-se a garoa: análise sociossemiótica de um anúncio de cerveja nos 450 anos de São Paulo. **Revista Anagrama**, 1 ed., ano 2. São Paulo: set./nov. 2008.

DESCARDECI, M. A.; BARBOSA, J. L. Percurso para compreender a semiótica: a cooperação entre a epistemologia e o histórico da semiótica. **Revista Estudos Semióticos**, v. 8, n. 1, p. 124-137, jun. 2012.

GUALBERTO, C. L. **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

Capítulo 3

Multiletramentos e multimodalidade: vozes e ideias em trânsito no Brasil

Ana Elisa Ribeiro

UMA PROPOSTA DE 25 ANOS

Minha reflexão neste capítulo, a despeito de ser breve, pretende abordar a maneira relativamente bem-sucedida como as noções de multiletramentos e multimodalidade foram aceitas no Brasil²¹, no

21 Para discussões mais pormenorizadas sobre isso, ver Ribeiro (2020) e Hissa e Sousa (2020).

último quarto de século, o que inclui uma conturbada virada de milênio. Como sabemos, entre os signatários do manifesto programático intitulado “Uma Pedagogia dos Multiletramentos”, publicado na *Harvard Educational Review* (Cazden *et al.*, 1996, autodeclarados New London Group), está Gunther Kress, voz ativa naquele debate e um dos autores, dentre aqueles dez, que ficaram mais conhecidos em nosso país quando o tema é a abordagem multimodal. Tal manifesto é resultante do debate sobre um Projeto Internacional de Multiletramentos que envolveu uma dezena de pesquisadoras e pesquisadores, professores de língua inglesa de diversos países, reunidos em um evento em 1994, mas que se desenvolveu ainda por algum tempo, antes e depois da publicação do documento, dois anos depois.

Também persigo aqui, além da impressionante trajetória das ideias lançadas em um manifesto publicado em 1996, mesmo sem tradução em nosso país²², a assunção de uma abordagem de multiletramentos e de multimodalidade no documento mais importante da educação brasileira atual, em termos de abrangência e legitimidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Embora a Semiótica Social e os estudos de discursos multimodais não tenham se beneficiado de muitas traduções no Brasil, aliás, quase nada foi vertido à nossa língua materna, é notável que, ainda assim, as ideias lançadas por essa abordagem tenham alcançado pesquisas e estudos em todo o país, contando com a difusão de pesquisadoras e pesquisadores que se fizeram uma espécie de porta-vozes da abordagem e do próprio manifesto por aqui. A despeito disso e do espraiamento dessas noções,

22 Apenas em 2021, há duas traduções: uma feita por um grupo ligado à Unicamp, já publicada na revista *Linguagem em Foco* (UECE), e outra como e-book, incluindo glossário, resultado de uma parceria entre o CEFET-MG e a Universidade Federal de Ouro Preto, pela editora experimental do curso de Letras-Edição de nossa instituição. Links respectivos: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/312> e <https://www.lettras.bh.cefetmg.br/nosso-catalogo/>.

ideias e proposições, nossas escolas ainda operam a alguma distância do debate, dado que as pontes entre documentos oficiais, academia e salas de aula da educação básica são, entre nós, longas, frágeis e precárias.

MULTIMODALIDADE & MULTILETRAMENTOS

Embora possa surgir para muitas pessoas como uma relação siamesa, multimodalidade é uma noção anterior à de multiletramentos, mas elas se imbricam no manifesto de 1996 de tal maneira que chegam a muitos e muitas de nós como se andassem de par e de modo indissociável. De certa forma, hoje o são, mas é importante apontar para sua aparição sucessiva ou subsequente, mesmo que por apenas alguns anos de diferença, assim como para a proposição da abordagem multimodal dos textos como um dos eixos do manifesto do New London Group, elemento que contou com o toque importante de Gunther Kress.

Quando, no primeiro parágrafo deste capítulo, chamei o êxito das noções de multiletramentos e de multimodalidade de “relativo”, de fato, quis me dar a oportunidade de admitir que, embora toda uma metalinguagem proposta por essa pedagogia (tributária de outra, a dos letramentos) tenha chegado ao nosso país, em especial tenha até mesmo calçado a Base Nacional Comum Curricular, documento que guia os rumos da educação nacional em toda a rede escolar, ainda é muito incipiente a apropriação efetiva e posta em ação dessas ideias e das práticas eventualmente delas decorrentes em nossas salas de aula da educação básica.

Foram 25 anos para que os multiletramentos fossem entrando seriamente no debate educacional brasileiro, ao ponto de, nesse ínterim, servirem de fundamentação à BNCC; mas serão tantos anos mais para que essas noções sejam bem compreendidas e façam diferença em nossos efetivos modos de aprender e ensinar linguagens e suas tecnologias. Evito aqui, com veemência, uma noção acrítica de simples aplicação teórica ou metodológica, entendendo que os e as professores brasileiros podem e devem discutir e pensar a Base,

tratando-a não como simples instrução, mas, como seu próprio nome diz: como uma base para que cheguemos a um processo educacional mais diligente, contemporâneo, crítico e formador de leitores e produtores de textos semioticamente complexos, no contexto midiático e sócio-histórico atual (e pós-pandêmico). Para que isso ocorra e haja também mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem, e não apenas alterações superficiais ou somente metalinguísticas, haveremos que ainda repensar (e refazer) (a) aspectos da questão como a formação de professores (licenciaturas), (b) a formação continuada e em serviço desses profissionais, (c) a produção de materiais didáticos, entre outros elementos que efetivamente chegam aos colegas que estão nas salas de aula da educação básica, em todas as séries, em todo o país.

RETOMANDO AS RAZÕES PELAS QUAIS SE TRATOU DE UM *MANIFESTO*

Em termos genéricos, manifesto é um texto propositivo. Não à toa, os dez autores que assinam “Uma pedagogia dos multiletramentos” (entre eles Gunther Kress) colaboram num documento que retoma uma pedagogia anterior (a dos letramentos), sem com ela romper, para então propor sua suplementação, mas indo além: criando um novo nome (multiletramentos), explicando-o, justificando sua necessidade, propondo uma nova metalinguagem, sem perder a oportunidade de propor novas formas de abordar o ensino de línguas em sala de aula²³. Para, além disso, eles e elas diziam estar abertos/as ao diálogo com professores/as e pesquisadores/as ao redor do mundo, convocando à participação aqueles/as que estivessem dispostos/as a repensar o ensino, a educação linguística e nossa participação

23 Não podemos nos esquecer de que os dez autores e autoras do manifesto eram professores de inglês em países de língua oficial inglesa, todos países desenvolvidos, de onde eles viam e enunciavam. Ainda era difícil que enxergássemos o mesmo horizonte.

num novo cenário mundial em termos de globalização, diversidades, tecnologias e comunicação.

Em termos de discurso, é interessante considerar que quando se propõe uma suplementação, ao mesmo tempo se diz, ainda que em respeitosas entrelinhas, que uma abordagem anterior não dava conta de certos aspectos ou não atendia a eles completamente. A suplementação da noção de letramentos (ampliando-a para multiletramentos) supõe e propõe a agregação de multiplicidades e diversidades que, em tese, não estariam totalmente abarcadas ou ao menos não explicitadas na noção anterior, que já vinha sendo discutida em várias partes do mundo, incluindo o Brasil. Parece justo considerar que esse suposto na proposição nova em relação à velha possa ser revisto e discutido, afinal a noção de letramentos não desconsiderava diversidades e mídias. No entanto, é certo, o mundo havia mudado muito nos anos 1990 e um novo horizonte se insinuava, mesmo que a ritmos diferentes em nossos continentes.

Vejamos alguns trechos do manifesto em que o New London Group é abrangente quanto ao seu público-alvo (todas as traduções são de minha responsabilidade²⁴, além dos destaques). À página 63 do artigo original, disponível na internet, encontramos:

Esperamos que este artigo possa formar a base para um diálogo aberto com colegas educadores em todo o mundo; que possa despertar ideias para possíveis novas áreas de pesquisa; e que possa ajudar a estruturar experiências curriculares que busquem

24 Uso aqui a tradução produzida pelo grupo de pesquisadores e pesquisadoras participantes da disciplina “Práticas de letramento: identidade e formação do professor”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Tratou-se de nosso trabalho final, com intenção de publicação, com autorização de Harvard. A tradução foi feita em grupo, revisada e coordenada por mim. Agradeço ao tradutor Sérgio Karam pelos cotejamentos e ao editor Marcelo Amaral por disparar o projeto editorial.

enfrentar nosso ambiente educacional em constante mudança (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63).

Esse chamado teve efeito no Brasil, que, desde o início dos anos 2000, vem fazendo dos estudos acadêmicos terreno fértil para a discussão e a experiência com os multiletramentos, aí incluída a abordagem multimodal dos textos. A (re)estruturação de experiências curriculares, embora possa ser considerada muito tímida e incipiente no nosso país, vai ganhando tração não apenas em decorrência da infinidade de trabalhos produzidos em nível de pós-graduação, em especial desenvolvidos por professoras e professores em plena educação continuada, mas especialmente depois da homologação do texto da Base Nacional Comum Curricular, que representa quase que uma mudança de paradigma em relação ao ensino tradicional e convencional dos textos na escola básica, ainda muito voltado à gramática normativa, à leitura e à produção textual pouco ou nada mobilizadora de elementos multimodais.

Embora a BNCC aponte, em suas primeiras páginas, para outros documentos aos quais se alinha e mesmo dos quais decorre (tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, mesmo ano do manifesto, aliás, e os Parâmetros Curriculares Nacionais), ela não deixa de ser um passo firme adiante, na direção de uma visão mais ampla e contemporânea do ensino de linguagens. A despeito disso, é preciso ver pontos críticos no documento nacional, assim como avaliar sua chegada às salas de aula da maneira mais colaborativa possível, evitando trair o desejo declarado do New London Group naquele manifesto que convocava professores e professoras ao debate e à experimentação.

O manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos apresenta ainda outros trechos em que pretende provocar mudanças baseadas em pesquisa e experimentação curricular. Vejamos o que é dito à página 77 do original (aqui em tradução, com destaques meus):

Um dos objetivos do Projeto Internacional dos Multiletramentos, iniciado e planejado durante a reunião de Nova Londres e entrando agora em uma fase de pesquisa colaborativa e experimentação de currículo, é desenvolver uma gramática funcional e educacionalmente acessível; isto é, uma metalinguagem que descreva o sentido em diferentes ambientes. Estes incluem o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os diferentes processos de produção de sentidos que agora são tão fundamentais nos textos da mídia impressa quanto nos textos multimídia eletrônicos (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 77).

Os processos fundamentais aí observados diziam respeito aos textos e colocavam em pé de igualdade as mídias impressa e eletrônica, contextualmente muito menos sentidas no Brasil de 1996, mas instaladas nas décadas seguintes, a partir da abertura do país ao comércio global e à chegada de cada vez mais dispositivos capazes da conexão à web e de interconectar pessoas. O que aqueles dez professores e professoras viam, desde suas perspectivas geopolíticas e sociais, ainda seria percebido em nosso país, anos adiante, e ainda hoje não nos chega de maneira democrática e simetricamente distribuída. A pandemia da Covid-19 tornou ainda mais complexo, por exemplo, um contexto que já não era favorável à formação de professores e à equipagem das escolas.

Atentos/as às condições dos/as colegas, Cazden *et al.* sabiam que suas proposições não deveriam ser “impraticáveis”, levando em consideração também as aversões possíveis quanto à própria metalinguagem a aos formalismos apresentados pela abordagem. Vejamos então o longo trecho a seguir:

Qualquer metalinguagem a ser utilizada em um currículo escolar tem de atender a alguns critérios rígidos. Deve ser capaz de fundamentar análises críticas sofisticadas da linguagem e de outros sistemas semióticos, e, ao mesmo tempo, *não fazer exigências*

impraticáveis aos conhecimentos do professor e do aprendiz, e não evocar imediatamente as aversões, muitas vezes justificadas e acumuladas, dos professores em relação ao formalismo. O último ponto é crucial, pois os professores devem estar motivados a trabalhar com a metalinguagem.

Uma metalinguagem também precisa ser bastante flexível e aberta. *Ela deve ser vista como uma caixa de ferramentas para trabalhar em atividades semióticas, não como um formalismo a ser a elas aplicado.* Devemos nos sentir à vontade com conceitos confusos e/ou sobrepostos. Professores e alunos devem ser capazes de escolher e selecionar a partir das ferramentas oferecidas. Eles também devem sentir-se livres para modelar suas próprias ferramentas. A flexibilidade é muito importante porque a relação entre categorias descritivas e analíticas e a prática é, por natureza, mutável, provisória, insegura e relativa aos contextos e propósitos da análise. Além disso, o objetivo principal da metalinguagem deve ser identificar e explicar as diferenças entre textos, e relacioná-las aos contextos culturais e às situações em que atuam. A metalinguagem não deve impor regras, estabelecer padrões de correção ou privilegiar certos discursos para “capacitar” os estudantes (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 77).

A proposta do NLG pretendia ser empática e simpática. Em trecho posterior, os autores e autoras reiteravam sua abertura ao diálogo e reafirmavam suas conexões com a pesquisa *em e para a sala de aula*, item que efetivaram nos anos seguintes, inclusive dialogando com colegas do Brasil e de outras paragens. Gunther Kress, em especial, esteve no Brasil várias vezes e recebeu pesquisadores e pesquisadoras institucionalmente, como hoje sabemos. A insistência na ideia de abertura e receptividade se arremata com a declaração de que o objetivo dos autores e autoras e, ao cabo, do próprio manifesto era e é “fazer algum tipo de diferença para crianças reais, em salas de aula reais”, oração especialmente interessante para nossa reflexão, desde então

e até hoje, quando temos a Base Nacional Comum Curricular eivada de um discurso inspirado por esta pedagogia.

Este artigo é uma *declaração provisória de intenções e uma visão geral teórica das conexões entre o ambiente social em mudança e o “o quê” e o “como” da pedagogia do letramento*. À medida que o projeto avança para sua próxima fase, o grupo que se reuniu em Nova Londres está escrevendo um livro que explora ainda mais as ideias dos multiletramentos, *relacionando a ideia às salas de aula e às nossas próprias experiências educacionais*. Também estamos começando a *conduzir pesquisas em sala de aula, experimentando os multiletramentos como uma noção que pode suplementar e apoiar o currículo de letramento*. E estamos *ativamente engajados em um diálogo público contínuo*. Em setembro de 1996, o grupo colocará o projeto em *discussão pública* mais uma vez na *Domains of Literacy Conference*, na Universidade de Londres, e, novamente, em 1997, na *Literacy and Education Research Network Conference*, na Austrália. Queremos salientar que este é um *processo aberto – provisório, exploratório e acolhedor de colaborações múltiplas e divergentes*. E, acima de tudo, *nosso objetivo é fazer algum tipo de diferença para crianças reais, em salas de aula reais* (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 89).

Outro tópico que merece destaque no documento assinado pelo NLG é sua incidência sobre as práticas docentes, na forma de “o quê” e “como”, tal como se organizam no manifesto. E é justamente esse “como” uma das reivindicações de professores e professoras da escola básica, que por vezes se queixam de que a BNCC, além de apresentar uma abordagem de multiletramentos sem explicitar suas referências, não trata de “como” produzir tais mudanças em salas de aula reais. Parece-me importante dizer que determinar um “como” poderia produzir um engessamento indesejado e outros efeitos negativos para a educação, consequência que creio indesejadas também pelos signatários do manifesto. Afinal, outra insistência deles era declarar que o texto

que produziam era aberto, provisório e tentativo. Também estavam em seu horizonte a suplementação dos currículos existentes para o ensino de línguas – e não uma crítica a eles –, assim como a ampliação de repertórios de professores e professoras, com a finalidade de colaborar com colegas, pesquisadores/as e comunidades. Vejamos a seguir:

Essas atividades serão informadas por uma série de princípios-chave de ação. Primeiro, *o projeto irá suplementar, não criticar, currículos existentes e abordagens pedagógicas para o ensino da língua inglesa e do letramento*. Isso incluirá o desenvolvimento da estrutura conceitual do Projeto Internacional de Multiletramentos e o *mapeamento em relação às práticas curriculares existentes, a fim de ampliar os repertórios pedagógicos e curriculares dos professores*. Em segundo lugar, *a equipe do projeto aceitará colaborações com pesquisadores, desenvolvedores de currículos, professores e comunidades*. A estrutura do projeto representa um diálogo complexo e difícil; essas complexidades e dificuldades serão articuladas junto com um *convite aberto a todos para contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença*. E em terceiro lugar, ele se esforçará continuamente no sentido de *reformular a teoria que sirva para uso direto na prática educacional* (CAZDEN et al., 1996, p. 89).

A importância desse manifesto, também assinado por Gunther Kress e cheio de sua voz, em especial no trato da abordagem multimodal no ensino de línguas, é capital para a educação brasileira hoje, em especial depois da publicação da BNCC, embora nos faltem as condições mais elementares para a experimentação e o debate nas salas de aula reais, tanto na escola pública quanto na privada, que vêm sendo arrastadas pelas precariedades sempre impostas pela falta asfixiante de investimentos em formação, qualificação, infraestrutura e condições de trabalho docente (RIBEIRO, 2021).

MULTIMODALIDADE NA BNCC VIA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Em um texto composto a vinte mãos, é difícil afirmar quem produziu o quê. No entanto, conhecendo minimamente as trajetórias dos pesquisadores e pesquisadoras envolvidos no manifesto do NLG, é possível afirmar que Gunther Kress é uma das vozes mais salientes quando o tema é a abordagem “multimodal”. Esse termo aparece poucas vezes tanto no manifesto quanto na BNCC, mas não é por isso que deixa de estabelecer uma compreensão fundamental: a de que toda produção de sentidos é multimodal.

Na Base Nacional Comum Curricular, quando se trata do ensino de língua estrangeira (inglesa), encontramos que: “é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2019, p. 245). Já na seção de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a nota de rodapé de n. 59 afirma que “Certos autores se valem do termo ‘multimodalidade’ para designar esse fenômeno”, qual seja:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p. 486).

No trecho, embora de maneira bastante discutível, o documento aponta a importância do trabalho com e sobre textos cujos discursos, formas e composições são produzidos por “diferentes semioses” (listadas como visuais, sonoras, verbais e corporais); também se traça uma relação de causa e efeito entre esses textos e discursos e as tecnologias digitais da informação e da comunicação, que teriam posto mais desses textos a circular (embora saibamos que textos multimodais sempre circularam, antes das TDIC).

A adesão da BNCC às noções de multimodalidade, multisssemiose, semiose e multiletramentos é explícita, embora careça, é evidente, de clareza e precisão. A voz de pesquisadores e proponentes da Pedagogia dos Multiletramentos e de sua proposta para os designs multimodais, tal como Gunther Kress, um dos que gozaram de maior visibilidade entre nós, é audível no documento brasileiro, com efeitos importantes para, por exemplo, a indústria do livro didático, que vem se adaptando à BNCC, carreando outras adaptações nas práticas escolares, de sala de aula e de formação em serviço de professores e professoras, aspecto esse inescapável para os anos que correm e os próximos.

DESENHANDO FUTUROS SEM GUNTHER KRESS

O subtítulo do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos de 1996 é *Designing social futures*, que podemos pensar como projeto ou desenho, caso não queiramos admitir o termo dicionarizado mesmo, *design*. Fazer design não é apenas rabiscar inconsequentemente. Outras palavras poderiam carregar outras ideias, menos ou mais cuidadosas, mas a escolha foi *design*, e sabemos quanto à seleção e a escolha são fulcrais justamente para a abordagem multimodal no arcabouço da Semiótica Social.

Assim como buscaram propor uma palavra nova, um neologismo para suplementar a noção de letramentos, o New London Group escolheu a noção de *design* não apenas como elemento-chave de uma metalinguagem explicitada naquele documento, mas também para

expressar algo específico. *Design*, em muitos casos, é dar uma forma que concilie função e que se avizinhe, sim, de projeto, desenho ou esboço, mas que obtenha um resultado mais expressivo e refletido. Desenhar futuros sociais era um projeto, que aquele grupo acreditava ser possível a partir da escola, mas também era uma ousadia e uma proposta, desde a origem coletiva, colaborativa e dialogada, inclusive em contextos complexos e difíceis, tais como os de países menos desenvolvidos.

Pela maneira como Gunther Kress circulou, por meio de suas ideias e de sua presença física, ele parecia de fato disposto à reflexão coletiva e ao debate aberto. A sorte nossa é que ele possa continuar presente por meio de uma incrível tecnologia chamada livro, objeto múltiplo e mutante que abriga a escrita, outra tecnologia impressionante. Certamente, com sua receptividade e sua disposição para a troca, poderemos manter o debate e a ação em desenvolvimento, incluindo novas suplementações por ele encorajadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 2 nov. 2019.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, spring 1996.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. A Pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de língua portuguesa: diálogo entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 565-583. Vitória: 2020. Disponível em: periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 8 mai. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270> Acesso em: 10 jul. 2021.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. e02011. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985> Acesso em: 12 jul. 2021.

Capítulo 4

*Semiótica Social e
multimodalidade:
olhares de professores
de língua inglesa sobre
o livro didático*

*Maria Zenaide Valdivino da Silva
Antonia Dilamar Araújo*

INTRODUÇÃO

No momento em que o mundo vive e sofre com a pandemia Covid-19, nunca foi tão necessário o desenvolvimento de letramento multimodal e tecnológico para as pessoas desenvolverem habilidades e

experimentarem novas formas de interação, imposto pelo isolamento social e, por questão de sobrevivência, habilidades com o uso de tecnologias tiveram que ser aprendidas e ressignificadas para dar conta de diversas atividades on-line. Embora este capítulo não vá relatar resultados de práticas interativas na pandemia, ele tratará de multimodalidade e letramento visual, do ponto de vista de professores de língua inglesa de escolas públicas na sua relação com o uso de imagens no livro didático e o ensino da língua estrangeira.

Assim, neste capítulo, dentre os letramentos que existem, o letramento visual estará no cerne da discussão, o que contemplará a história e os conceitos representados pela multimodalidade. No entanto, não dá para falar de multimodalidade – e é sempre bom começar dizendo isso – sem vinculá-la à Semiótica Social. A Gramática do *Design Visual*, em que Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) apresentam sistematicamente orientações para a leitura de imagens, bem como uma relevante discussão sobre como surgiu essa perspectiva teórica. Pela grande contribuição desses autores à área, começaremos por esse caminho teórico.

Este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção discute as questões epistemológicas e conceituais da Semiótica Social e Multimodalidade e em subseções promovemos a discussão do livro didático no ensino de língua inglesa e, ainda, o ensino de inglês e o letramento multimodal crítico. A segunda trata das questões metodológicas da pesquisa. A terceira seção analisa dados coletados com as professoras sobre o letramento multimodal crítico e, por último, a conclusão a que se chegou com os dados analisados e as referências.

A SEMIÓTICA SOCIAL E A MULTIMODALIDADE: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAIS

Assim como os autores supracitados, retomaremos um pouco a história sobre como surgiu a área da Semiótica Social. A Gramática do *Design Visual*, de autoria do Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), calcada

na produção e recepção de significados visuais no contexto da cultura ocidental, constitui uma fonte de conhecimento para o entendimento dessa história, bem como para o entendimento da comunicação visual orientada pela perspectiva social.

A teoria da Semiótica é o estudo dos signos. Um dos conceitos chave para o entendimento do que é semiótica é que essa teoria está concentrada nos sistemas de signos e em como eles fazem sentido. Na semiótica, os signos são pensados como tendo dois aspectos: a *forma* que o signo tem e o *conceito* que ele representa (CALLOW, 2013). Signos são elementos nos quais significado e forma são colocados juntos em uma relação motivada pelo interesse do produtor de significado (BEZEMER; KRESS, 2014).

Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) citam a existência de três escolas de semiótica desenvolvidas na Europa. Segundo eles, essas três escolas aplicaram ideias do domínio da linguística (formas fonológicas e sintáticas através do desvio da forma padrão) e aos modos não linguísticos de comunicação (artes visuais, do teatro e do cinema), como foi o caso da escola de Praga (anos 30 e 40) e a escola de Paris (anos 60 a 70) com ideias aplicadas de Saussure e de outros linguistas, à pintura, fotografia, moda, ao cinema, à música, às histórias em quadrinhos, mas é a terceira escola, à qual nos filiamos, que mostra que as noções da linguística têm sido aplicadas a outros modos de representação dando surgimento à Semiótica Social. Mais tarde, com o desenvolvimento da linguística sistêmico funcional hallidayana, orientada pelos estudos da literatura, da semiótica visual e da música, surge, na Austrália, a Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988). Essa escola segue ideias de Michael Halliday (1978), que passa a contemplar outros modos. Como é nessa noção de Semiótica Social que se fundamenta este artigo, apresentaremos uma discussão mais detalhada, uma vez que nessa escola há uma ênfase na dimensão social, sob a ideia da linguagem como recurso para se construir significados que exerçam funções sociais – concepção que vai ao encontro da proposta deste estudo.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) destacam que a concepção de signo utilizada pela Semiótica Social difere daquela noção da semiologia. A ênfase posta pela gramática da autoria desses estudiosos está na produção de sentidos, na discussão das formas (significantes), tais como cores, perspectivas, linhas, bem como nas formas que são usados para realizar sentidos (significados), na produção de signos.

Os autores veem a representação como um processo no qual os produtores de signos, criança ou adulto, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, física ou semiótica, cujos interesses no objeto são complexos, surgindo da história psicológica, social e cultural do produtor de signos e focalizada por um contexto específico. Ou seja, sobre esse “interesse” recai a seleção do objeto, sendo o critério de escolha pautado na adequação representativa do objeto, em um dado contexto.

Desse modo, na Semiótica Social, o signo não é uma conjunção pré-existente de um significante e de um significado, um signo pronto para ser reconhecido, escolhido e usado como está. O foco dos autores é no processo de produção de signos, no qual o significante (a forma) e o significado (o sentido) são relativamente independentes antes de serem trazidos pelo produtor do signo para se tornarem um novo signo produzido. Os autores defendem alguns aspectos incluídos em tais representações como: analogia (processo de classificação), relações sociais de poder, metáforas, e, por consequência, assumem que os signos são motivados, convencionais e nunca arbitrários, em relação à ação de produzir signos e ao contexto no qual o signo é produzido. Também nunca estão isolados da ação de fazer analogias e classificações.

Nesse contexto, a linguagem não se constitui uma exceção desse processo. Os autores argumentam que toda forma linguística é usada de uma maneira mediadora e não arbitrária, na expressão do significado. E, embora trabalhem com as noções de língua (*langue*) e fala (*parole*) trazida da semiologia, entendem que essas noções podem ser estendidas a outros modos semióticos, que não somente a língua.

O que o produtor de signos quer dizer e como dizê-lo, em qualquer meio, não se limita ao sistema, e sim, abrange suas funções e contextos. Para os autores, o que é mais crucial para a compreensão de representação e comunicação, é considerar pessoas reais em contextos sociais reais. Dessa maneira, os autores não separam a língua da fala, como se tem feito, historicamente. Eles defendem que descrever a língua é descrever um conjunto específico de recursos semióticos para ações comunicativas direcionadas a um grupo social específico. A Semiótica Social, segundo os autores, assume essa visão, de acordo com as seguintes considerações: 1) a comunicação requer que participantes produzam suas mensagens da forma mais compreensível possível em um contexto particular. Por outro lado, a comunicação acontece em estruturas sociais que são, inevitavelmente, marcadas por diferenças nas relações de poder, e isso afeta como cada participante interpreta as mensagens oriundas de diferentes posições de poder. 2) representações requerem que produtores de significados escolham formas para a expressão do que eles têm em mente, formas que veem como mais plausíveis em um dado contexto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006, 2021).

Para os autores, falantes de língua estrangeira, por exemplo, usam a seguinte estratégia: escolhem a expressão mais próxima e mais plausível que conhecem para a expressão que têm em mente. Isso se aplica também aos interesses das instituições sociais dentro das quais as mensagens são produzidas e onde tomam forma. É por esse motivo que um princípio chave na Semiótica Social é ter em mente, tanto como leitor ou observador, ou como escritor ou *designer*, considerar a audiência, o propósito e os recursos usados em qualquer texto. Cabe aqui, trazermos questões propostas por Callow (2013), que podem ser pensadas e que refletem essa preocupação: Em que contexto social esse texto será usado ou lido? Ele será apropriado e claro? Que impacto a escolha da cor, do *layout* e do conteúdo da imagem têm para o observador? Há um ponto de vista particular posto lá? Quem está incluído ou quem ou o que está excluído? Quem pode ser desafiado, ofendido ou discriminado por um dado conteúdo?

Para, além disso, corroboramos o pensamento de Kress (2010), ao considerar que as mudanças que têm acontecido também no livro didático, por exemplo, são sociosemióticas, o que coloca a abordagem multimodal como central. Tal abordagem atribui sentido a todos os modos de comunicação, incluindo imagens, escrita, tipografia e *layout* – características tão comuns nos livros didáticos e compreende os signos de todo tipo como portadores dos interesses de seus produtores, nesse caso, as pessoas que definem os currículos, os *designers* do livro e os professores. Para Bezemer e Kress (2014), cada ação de sala de aula é um trabalho semiótico, como o engajamento, a seleção e a transformação, dentre outros, que é feito tanto por produtores como por leitores. Para os autores, nessa perspectiva, produtores são considerados tanto os *designers*, quanto os usuários e intérpretes dos textos, sendo todos vistos como produtores de sentido. Esses produtores de sentido estão sempre sujeitos à disponibilidade ou não dos recursos semióticos e o seu interesse é sempre retórico, uma vez que têm em vista a relação social do produtor com a audiência imaginada e com a melhor forma de realizá-la. Nesse caso, ainda segundo Bezemer e Kress (2015), o interesse do produtor de textos é pedagógico e retórico. Logo, tanto o interesse do produtor quanto da audiência é formado pelos contextos social, cultural, econômico, político e tecnológico nos quais os signos são formados. O *design*, segundo os autores, é o resultado do interesse entre todos eles (BEZEMER; KRESS, 2015).

Nesse sentido, continuaremos a discussão, falando, especificamente, do livro didático de língua inglesa, iniciando por discussões acerca de sua inserção na rede pública de ensino no Brasil e sobre o impacto e as implicações de suas abordagens multimodais em sala de aula. Em um segundo momento, daremos destaque à prática do professor e sua contrapartida nesse processo de ensino e de aprendizagem do inglês dentro de uma perspectiva multimodal.

MUDANÇAS SEMIÓTICAS NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Lidamos, em nosso dia a dia, com uma série de sistemas de comunicação, os modos, que exigem que mudemos os rumos de nossas práticas pedagógicas, em especial quando se trata do ensino de línguas. Um modo, segundo Bezemer e Kress (2014), é um recurso social e culturalmente formado para fazer sentido; podem ser usados para representar o mundo como é, como as pessoas se relacionam nesse cenário e como as entidades semióticas são conectadas. Imagem, escrita, *layout*, tipografia, música são exemplos de modos usados em textos contemporâneos. Eles se diferenciam em termos de recursos. A escrita, por exemplo, tem recursos sintáticos, gramaticais e lexicais, assim como tipográficos, a saber: tamanho, tipo e formato de fonte. Os discursos oral e escrito compartilham de certos aspectos gramaticais, sintáticos e lexicais. O primeiro tem recursos específicos como: o som, a entonação, o tom da voz. A imagem tem recursos como: detalhes pictóricos, tamanho, cor, espaço, dentre outros (BEZEMER; KRESS, 2015), e todos esses recursos podem ser usados para realizar diferentes trabalhos semióticos. Com essas possibilidades de recursos, a BNCC (2017) defende o desenvolvimento de letramentos que “aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242).

As diferenças em termos desses recursos sugerem que os modos têm diferentes *affordances* – potenciais e limites para fazer sentido. Assim, aproveitando as *affordances* específicas de cada um dos modos na produção de signos complexos, os produtores podem atender às demandas complexas, muitas vezes contraditórias, de seus próprios interesses, da necessidade do assunto ser comunicado e das características da audiência (BEZEMER, KRESS; 2008). Nessa perspectiva, o livro didático, e também a tela, é compreendido como meio – uma substância material na qual o significado é realizado e através da qual se torna disponível a outros. Socialmente, o meio é o resultado de práticas semióticas, socioculturais e tecnológicas (ver BEZEMER; KRESS, 2008). Podemos ver uma mistura de modos

articulados em um mesmo material e essa característica multissemiótica e multimodal do livro didático passou por várias mudanças ao longo do tempo.

Trazemos para a discussão o texto de Paiva (2009), que descreve a evolução dos livros didáticos de língua inglesa adotados no Brasil. Porém, centralizamos a discussão na evolução do livro didático em termos multimodais e no crescente uso de imagens e cores, que é o que interessa neste trabalho. Essa característica multimodal crescente dos livros está muito atrelada à evolução dos métodos de ensino, visto que, naquela época, o livro já era considerado por muitos o principal mediador do ensino de língua inglesa no país.

Paiva (2009) organiza a discussão em livros com foco na gramática e na tradução (1880 a 1940, aproximadamente); material em áudio (1901); ênfase na língua falada (1950); abordagens comunicativas (1977); sistema integrado de materiais didáticos (final da década de 70 e início dos anos 80). Alguns livros são descritos como tendo imagens e desenhos para a realização das atividades especialmente de vocabulário e de leitura, os quais se destacaram em nosso país. No final da década de 70 para o início dos anos 80, segundo Paiva (2009), “os livros ficam mais bonitos e mais coloridos e passam a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos, que podemos chamar de sistema integrado de materiais didáticos” (PAIVA, 2009, p. 46). Livro do aluno, livro de atividades, livro do professor, material extra para o professor, material para ser usado em laboratório (*speechwork*), vídeo, e material de leitura, material fotocopiável, vídeo, fita de áudio, e, mais recentemente, CD de áudio, DVD e páginas na *web*, são alguns desses artefatos disponíveis em séries como *Headway* de Liz e John Soares, *English file* de Oxenden e Koenig, ambos da editora Oxford, e *Interchange* e *New interchange* de Proctor, Hull e Richards, da editora Cambridge. Em geral, esses livros acabam combinando abordagem comunicativa com abordagens tradicionais (exemplo, tradução) em um estudo sistematizado das quatro habilidades. A novidade é a proposição de ambientes virtuais com uma variedade de materiais

extras, sugestões, atividades dinâmicas, coloridos, divertidos, como suporte para o professor e como alternativa para o ensino e para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Embora o foco de Paiva (2009) não seja a multimodalidade em materiais didáticos de língua inglesa, é conveniente salientar que os livros didáticos do período descrito já se mostravam multimodais com a presença de imagens, áudios, cores, elementos tipográficos diferentes na sua constituição para ensinar aos alunos as habilidades linguísticas e comunicativas.

Como assumimos aqui, em consonância com Bezemer e Kress (2015), o livro didático, muitas vezes, único recurso disponível para os professores, é um meio através do qual a imagem é apresentada e materializada na sala de sala. Na verdade, vários modos são articulados nesse material. Bezemer e Kress (2015), pesquisando livros didáticos de inglês, ciência e matemática, totalizando 700 páginas, concluíram que algumas mudanças têm acontecido em termos de *design* nos livros didáticos entre 1930 e 2000. As mudanças aconteceram na relação funcional entre imagem e escrita, da imagem como ilustração da escrita para a imagem com funções complementares e para a imagem como semioticamente dominante. Também perceberam que a *layout* tem um grande papel, sendo útil tanto para a construção de sentidos composicionais, como para prover meios de produção coerentes. Os autores identificaram, desse modo, evolução no papel da imagem nos livros didáticos analisados.

Pinto e Pessoa (2009), ao destacarem os pontos positivos para a adoção do livro didático, incluem o seguinte argumento: “têm *apelos visuais* e atraentes, por terem altos padrões de desenho e produção” (PINTO; PESSOA, 2009, grifo nosso). Não negamos o caráter lúdico e atraente das imagens, muito pelo contrário, mas entendemos que essa não deve ser a primeira e única função desses recursos. Também reconhecemos a importância que a variedade desses recursos tem para o livro didático. Porém, ressaltamos que tal fato não garante que se faça um trabalho eficaz, sob o viés da multimodalidade. Uma noção equivocada de alguns professores e de alguns autores de livros é, talvez,

acreditar no grande número de imagens, como suficiente para um ensino eficaz da língua em questão. Por esse motivo, defendemos uma abordagem em que LD e prática professoral possam complementar-se, adequar-se, de forma a preencher as lacunas existentes.

Difícilmente, esses LD irão atender a todos os critérios postos pelos instrumentos de análise. É aí que entra outra questão além da avaliação, que é a necessidade de que o professor incorpore atividades significativas que contribuam para uma aprendizagem mais sólida da LE. Compartilhamos da ideia de Paiva (2009, p. 53) quando sugere que: “apesar da intensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na web, espera-se, também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático”. É sabido também que assim como o livro exerce influência no trabalho do professor (RAMOS, 2009), por outro lado, também a prática do docente se torna muito importante (PINTO; PESSOA, 2009).

Neste trabalho, defendemos não somente práticas de sala de aula que privilegiem o letramento visual, como também o letramento crítico. Uma prática que envolva o letramento visual crítico, além do linguístico, envolve habilidades de como tornar os alunos capazes de ler um texto visual e escrever algo sobre o que leram; de representar graficamente uma ideia que encontrou na sua leitura. Kress e Van Leeuwen (1996) argumentam que, na realidade, “a multimodalidade dos textos escritos tem sido, na maioria das vezes, ignorada, seja em contextos educativos, na teorização linguística ou no senso comum popular” (p. 39, tradução nossa)²⁵. É por isso que Fortune (2005) problematiza o contexto de ensino, ao afirmar que, nesse, não fizemos tanto progresso como poderíamos ter feito. Conforme Royce (2002), a imagem, por exemplo, pode também ser utilizada para introduzir os

25 Nossa tradução para: “*The multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 39).

alunos em novos e diferentes gêneros com foco em como os gêneros visuais são organizados, nas diferenças entre um gênero e outro, como também para a produção e compreensão textual, dentre outros. Além disso, para Lemke (2010), devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e a interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem. Tudo isso requer, ao menos para professores e especialistas da mídia, uma compreensão útil de semiótica multimidiática.

Essa questão tem relação direta não só com a ação do professor em sala, mas também com o livro didático no que diz respeito a como alguns aspectos importantes do ensino têm sido tratados no livro didático. A compreensão leitora tem estado no cerne dessas questões, segundo Araújo (2012). Para o autor:

A tese subjacente é a de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado pelo livro. Esse material didático assume um papel de sujeito 'ativo' que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e sequencial, definindo, também, a maneira do professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino (ARAÚJO, 2012, p. 146).

Isso dá, tanto ao material didático, como ao professor, a responsabilidade, o espaço e a importância que de fato têm, no processo de ensino de língua estrangeira. Biasi-Rodrigues (2002) já chamava a atenção para o fato de que: “é claro que o livro didático não tem o compromisso e nem condições de propor cada tarefa passo a passo ao professor” (p. 58). A autora sugere a necessidade do professor “ter embasamento teórico e estar preparado para lidar com os novos conceitos e para construir uma nova prática que atenda a atual demanda das interações comunicativas” (BIASI-RODRIGUES, 2002, p. 58).

Pensando nisso e pautados nas novas concepções de texto, de leitura e de engajamento com a linguagem em âmbito social, precisamos considerar que é preciso insistir em um estudo que investigue as atividades de leitura do livro didático que ultrapasse o limite da decodificação e da tradução das palavras ou do texto linear. Diferentemente do texto escrito, a imagem – um dos recursos visuais utilizados em grande escala nos materiais didáticos e em diversos ambientes (escolares e não escolares) – não impõe uma ordem, mas sim, deixa o caminho da leitura aberto para o aluno (BEZEMER; KRESS, 2008).

Quanto ao desenvolvimento do letramento crítico, a questão de escolha dos temas é apenas um dos aspectos que podem ser questionados e/ou adaptados pelo professor, nessa tarefa de perceber as ideias representadas no LD. Pensemos sobre o que reflete Tílio (2012, p. 214), fazendo referência a Martin (2000):

As experiências, os contextos e a realidade trazidos pelo livro didático podem contribuir para incluir ou excluir socialmente os aprendizes da construção de significados durante o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que podem permitir ou negar acesso a determinados conhecimentos. Presentes em qualquer discurso, relações de poder entre participantes são também estabelecidas no discurso do livro didático, e os contextos e experiências representados no livro podem influenciar o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o mundo do aluno pode estar ou não nele representado. É importante atentar para a construção de desigualdade através do exercício de poder e é preciso entender quem são os participantes do discurso do livro didático, identificando quem atua, que tipos de ações produzem e se sujeitam, e sobre o quê ou quem (MARTIN, 2000, *apud* TÍLIO, 2012, p. 214).

O texto (impresso, digital, verbal ou não) como lugar de fala de quem quer incluir, excluir, ou de quem se sente incluído ou excluído, pode construir ou reforçar relações de poder e representações a quem está manuseando o material didático. É preciso, pois, consciência e criticidade de seus usuários. Entretanto, não podemos deixar de corroborar a ideia de que o professor, sem orientação, pouco pode fazer, nesse sentido. Endossamos a ideia de Biasi-Rodrigues (2002), que defende a necessidade de investimento na formação dos professores “para que possam ter acesso direto ao conhecimento e, conseqüentemente, tomar decisões e posições bem fundamentadas teoricamente ao selecionar material de ensino e ao definir metodologia de trabalho em sala de aula” (p. 62). Em se tratando de uma área recente como a multimodalidade, cuja noção de texto, de gênero, de comunicação que subjaz à sua orientação, muda substancialmente, esse acesso, certamente, poderá influenciar no deslocamento metodológico que ainda precisa acontecer na sala de aula.

AS DECISÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO: CONTEXTO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

Antes de apresentarmos e discutirmos os dados, é importante esclarecermos algumas decisões metodológicas que foram necessárias ao longo da realização deste estudo. É sobre essas escolhas que trataremos nesta seção.

A presente pesquisa se deu por meio de uma metodologia, primordialmente, descritiva e interpretativista. Os participantes foram cinco professores que lecionam no ensino fundamental I, nas escolas públicas de uma cidade do Rio Grande do Norte, localizada, mais especificamente, no Alto Oeste Potiguar. Esses cinco professores, quando da coleta, ministravam aulas de inglês, nesse nível investigado. Elas são identificadas no estudo por meio do código PROINF (professora informante) seguida de um número (1, 2, 3, etc.), considerando que o anonimato foi garantido às participantes.

Os dados foram coletados através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, bem como de notas de campo. Essas últimas foram coletadas no momento de recebimento dos questionários, em que alguns deles teceram comentários orais sobre o conteúdo das respostas, complementando seus relatos escritos. No total, foram 13 (treze) questões elaboradas. Além disso, o questionário lançou luz para outros passos metodológicos que, por limite de espaço, serão expostos em outros trabalhos publicados.

Foram compostos, no questionário, itens fechados, mas dando ênfase aos itens abertos para darmos mais espaço às vozes dos professores. Segundo Vieira-Abraão (2006), “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (p. 222). Entendemos que o questionário, por conter questões específicas, verticaliza melhor as questões, diminuindo a possibilidade do investigado entrar em outros méritos que fogem àqueles de interesse da pesquisa. O objetivo com esse instrumento foi diagnosticar o que os professores participantes tinham em mente a respeito do tema multimodalidade – seu conceito, sua aplicação ao ensino de língua inglesa; e sua percepção das próprias ações em relação à utilização dos gêneros multimodais presentes no livro didático com o qual trabalha. Também sondamos seu pensamento sobre o livro e a abordagem adotados.

O QUE PENSAM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE O LD E OS RECURSOS IMAGÉTICOS

Pensamos ser importante averiguar, em um primeiro momento, o que os professores pensam sobre o material que utilizam, no quesito utilização de recursos visuais, como as imagens, especificamente, e suas reflexões sobre a forma como o utilizam ou dizem utilizar. Em vista disso, passamos a tratar nesta seção, do entendimento que os professores têm sobre essa ferramenta.

A primeira pergunta que contempla esse aspecto versa sobre a avaliação que os professores fazem da inserção das imagens nos materiais didáticos. As respostas diziam que:

PROINF1: É um recurso didático relevante. Acredito que tem como **função chamar a atenção, indicar possibilidades, estabelecer relações de sentido, aproximar os alunos do tema** em questão, favorecer as atividades de **predição e compreensão geral** do assunto.

PROINF2: Consegue-se **chamar mais a atenção** do aluno, desenvolve a aprendizagem.

PROINF3: A inserção de imagens na sala de aula, sobretudo no ensino fundamental é de extrema importância, pois **aproxima o instrumento pedagógico da realidade grupal**.

PROINF4: As imagens são o primeiro recurso que exploro e só após a leitura e análise das imagens é que partimos para o texto. A imagem como já falei é um **recurso facilitador**.

PROINF5: Há algumas atividades do livro didático que a **página parece “poluída”** por imagens inanimadas ou óbvias **demais** ou **grandes demais sem objetivo manifesto**. Mas na sua maioria, **as imagens são bem distribuídas, com conteúdos relevantes e relacionadas à temática** em questão.

Sobre a presença das imagens no material didático utilizado, é consenso entre os professores a sua importância no favorecimento da aprendizagem desses alunos. O que variam são as formas como concebem a função dessas imagens nesse material. Destacam-se nessas respostas, concepções que dizem ter a função de: 1) chamar a atenção (PROINF1 e PROINF2); 2) aproximar o aluno da temática ou predizer o texto verbal (PROINF1, PROINF4, PROINF5) e de ser, pois, um “recurso facilitador” (PROINF4); 3) aproximar o instrumento pedagógico da realidade da turma (PROINF3). Esse pensamento do tópico 3, evidenciado, sobretudo na fala de PROINF3, é bastante

interessante, já que, segundo o participante, é através das imagens que os livros, no caso, aproximam-se da realidade da turma. Essa função remete a aspectos sociais, culturais e contextuais que precisam ser levados em conta quando da escolha dos livros didáticos. No caso da escola pública, por exemplo, temos uma clientela bastante específica, mesmo respeitadas as suas individualidades. No geral, são crianças oriundas de famílias pobres, de bairros periféricos da cidade, sem acesso aos grandes centros e a muitas oportunidades. Diferem-se também, muitas vezes, em termos de identidade étnico-racial, formato de família, dentre outros aspectos, que, não necessariamente, enquadram-se nas características padronizadas por alguns segmentos da sociedade.

Outra possibilidade de interpretação da fala do professor é acreditar que se aproxima dos alunos por serem crianças e, por isso, mais propensas a aceitarem o uso de imagens. A concepção do professor se assemelha com a de alguns autores que têm constatado essa visão em seus estudos: que o aluno que se encontra nesse nível ainda é bastante estimulado pela imagem, muito mais do que pelo código escrito. Ou seja, de acordo com essa concepção, no momento da leitura, costumam priorizar os textos visuais para só em seguida lerem o texto verbal (DIONÍSIO, 2008; KRESS, 2010). Ou ainda, selecionam o fragmento do texto verbal a ser lido de acordo com os textos visuais (DIONÍSIO, 2008). Kress (2003), citado por Gomes (2010, p. 90), afirma que “pode-se sentir que essa geração, e determinado grupo de alunos, é melhor atingido através da imagem, por uma série de razões”. Algumas razões enumeradas pelo autor são: o grande contato que os jovens têm com imagens no mundo moderno, a crescente acessibilidade da imagem e o uso da imagem na comunidade em massa.

Chamamos atenção também para a opinião de PROINF5 que fez algumas críticas ao material utilizado, apontando aspectos negativos das imagens, no que diz respeito à forma como estão dispostas e apresentadas nos livros. Para a professora, “há algumas atividades do livro didático que a página parece ‘poluída’ por imagens inanimadas ou óbvias demais ou grandes demais sem objetivo manifesto”. Isso

demonstra consciência de que o fato do livro estar recheado de imagens não significa que favoreça ao ensino da língua inglesa e ao desenvolvimento do letramento visual crítico. Porém, endossando a ideia de Tílio (2012), defendemos que, por exemplo, mesmo quando o tema não parece ser relevante, o professor pode transformá-lo em oportunidade para estimular a criticidade dos aprendizes quando ele é preparado para tal atividade. No entanto, PROINF5 afirma que, “na sua maioria, as imagens são bem distribuídas, com conteúdo relevante e relacionadas à temática em questão”. Faz-se necessário saber se essas características são exploradas, proporcionando o desenvolvimento de letramentos relevantes ao ensino da língua inglesa e à formação desses alunos como cidadãos. Nesse momento do processo, a prática do professor pode fazer grande diferença. Como ainda defende Tílio (2012), cabe também ao professor e não somente ao livro didático, escolher os contextos de uso, se abstratos ou socialmente situados. É o momento em que o professor pode e deve dar a sua contrapartida. Destacou-se, mais uma vez, nessa questão, a imagem como função de chamar atenção e de facilitar a compreensão sobre o tema ou o assunto explorado.

A pergunta seguinte busca conhecer o livro didático adotado pela escola e a opinião dos professores sobre o material. Os professores respondentes comentam sobre dois livros didáticos adotados: o *Alive!* (autoria de Cláudio Franco, Vera Menezes e Júnia Braga), adotado por três dos cinco professores (PROINF1, PROINF3 e PROINF4) e o *Vontade de saber inglês* (autoria de Mariana Killmer e Rosana Amâncio), também adotado por três professores (PROINF2, PROINF4 e PROINF5). Vale ressaltar que PROINF4 adota os dois livros, um em cada escola que trabalha, tendo em vista que é professor da rede municipal e da rede estadual, contextos que optaram por livros diferentes. Na escola da rede municipal em que trabalha, o livro adotado foi o *Vontade de saber inglês*. Cada escola, através de seus professores de inglês, fez a escolha do livro, separadamente.

É importante, deixar claro, contudo, que o nosso foco, aqui, não é fazer comparações entre um livro e outro. Acontece que, à medida que os docentes descreviam esses livros e suas ações, escolhendo-os e utilizando-os, revelavam suas concepções de texto, de ensino e de linguagem adotadas por esses profissionais, que é o que nos interessa. Nas falas dos professores, foram citados dois livros: o *Alive!* – considerado por eles como “adequado, mas não autossuficiente” como “de linguagem avançada para a clientela e sua realidade”, “o melhor, porém é complexo”; e o *Vontade de saber inglês* – descrito por eles como contendo “textos são de fácil compreensão” e “condizente com a realidade dos alunos”.

Compreendemos, a partir das falas, opiniões que colocam os livros adotados em duas diferentes categorias: um que se apresenta em um nível mais avançado, o *Alive!* (PROINF3; PROINF4) e outro que se apresenta mais simples, o *Vontade de saber inglês* (PROINF2 e PROINF4). Os participantes apontam pontos positivos e negativos dos dois. O *Alive!* é colocado por PROINF1 como adequado e por PROINF5 como melhor, embora mais complexo. Já o *Vontade de saber inglês* recebe avaliação positiva por trazer textos de fácil compreensão (PROINF2) e mais condizentes com a realidade dos alunos (PROINF4), embora, PROINF2 argumente que o livro não traz o lúdico, nem gêneros multimodais de forma satisfatória.

No momento de entrega do questionário por parte de PROINF5, que no questionário apenas citou o livro utilizado, pudemos verificar, através de questionamentos e de notas de campo, que a professora faz a mesma avaliação que alguns dos seus colegas. Para a participante, o *Alive!* é um livro excelente, porém, traz um nível muito avançado, sendo por esse motivo que os alunos não têm condição de acompanhá-lo. Já o livro *Vontade de Saber Inglês* exige menos dos alunos, é mais simples em suas propostas e, por consequência, adequado ao nível de aprendizagem desses alunos. A participante apresenta o mesmo comentário quando é perguntado sobre a adoção do livro didático.

Chamou nossa atenção que, na avaliação dos livros adotados, nenhuma professora mencionou como aspecto positivo o fato de serem bastante imagéticos, apesar de reconhecerem, na questão anterior, que as imagens são recursos importantes para estabelecer relações de sentido e aproximarem os alunos do tema a ser estudado. Esse não foi um aspecto citado dentre aqueles que os levaram à escolha dos livros. Segundo seus relatos, o que os influenciou na escolha, foram: qualidade, linguagem, adequação a clientela, diversidade de gêneros textuais (PROINF1); coerência teórica-metodológica e atividades propostas, textos autênticos, a facilidade de compreensão (PROINF2); diversidade de temáticas e textos de diferentes, gêneros que consideramos mais acessíveis, atrativos e próximos da realidade dos nossos alunos (PROINF5). Os demais informantes não opinaram.

Lembramos que, ainda em conversa com PROINF5, sendo registrada em notas de campo, a participante informou os três livros que foram sugeridos pelo MEC: O *Alive!* (que estava no topo do *ranking*), o *It fits* (em segundo lugar) e, por último, na lista de sugestões do MEC, o livro *Vontade de Saber Inglês*. A participante enfatizou durante a conversa o que sinalizou no questionário sobre: a avaliação superficial, o pouco prazo que teve; o conhecimento do *Alive!* como um livro muito recomendado; e ainda, a opção de escolher o *Vontade de saber inglês*. Os motivos são expostos pela professora no questionário e coincidem com aqueles dados por PROINF1, ao explicar a escolha pelo *Alive!*: “pela diversidade de temáticas e textos de diferentes gêneros que consideramos mais acessíveis, atrativos e próximos da realidade dos nossos alunos”. Podemos inferir que a realidade a que esses professores se referem tem a ver com o baixo nível de aprendizagem dos alunos, consequência de suas poucas experiências com a língua alvo, devido a problemas socioeconômicos e a oportunidades de aprender a língua. Há, assim, uma semelhança visível entre as opiniões de PROINF1 e PROINF5 ao se referirem, respectivamente, ao livro *Alive!* e ao livro *Vontade saber inglês*. Questionados sobre a necessidade de adaptar ou acrescentar algo ao livro, eles responderam adaptações no que

se refere a: complementar, dinamizar, intensificar o processo de ensino/aprendizagem na escola, principalmente frente às crescentes transformações tecnológicas (PROINF1); adaptações conforme a necessidade do alunado (PROINF4); trazendo também temas relacionados aos projetos da escola, notícias de impacto e interesses nacionais, regionais etc. (PROINF5).

Essas concepções mostram-se positivas e podem trazer resultados satisfatórios ao contexto e ao público-alvo em questão. É uma consciência que precisamos ter, além dos letramentos necessários que nos levem a conhecer e a utilizar ambientes, suportes, gêneros e recursos outros que nos deem esse aparato. Criatividade e criticidade, mas também formação docente, são fundamentais para que possam ser apresentados aos professores alguns dos múltiplos letramentos e das habilidades exigidas, atualmente. Sem isso, dificilmente, professores e alunos serão *designers* de suas práticas e de suas aprendizagens, como propõem Bezemer e Kress (2015). No entanto, os professores citaram aspectos gerais dos livros didáticos, que, por vezes, são necessários de serem adaptados, como temas, conteúdos e contextos. No entanto, mais uma vez, percebemos a ausência de preocupações em adaptar, complementar ou adequar as propostas de atividades que incluem recursos como as imagens.

Por último, sondamos sobre os gêneros multimodais mais frequentes no livro didático, cujos gêneros enumerados pelos professores foram os seguintes: Imagens, tirinhas, sons, *layout* (PROINF1); desenhos de animais, objetos escolares, instrumentos musicais, quadros de pinturas famosas, e-mail, cartas e no 7º ano um grande despertar para a leitura com desenho da capa dos livros que estão na atualidade e de sucesso no passado (PROINF2); fotografias, ilustrações, tiras, atividades com áudios diversos (PROINF4); imagens, tirinhas, pictogramas, marcas tipográficas e *layout* (PROINF5). Como vemos, há nessas repostas certa confusão conceitual. Os professores, sendo perguntados por gêneros textuais, citam gêneros, modos e recursos, como se fizessem parte de uma mesma categoria. Suas

respostas revelam a necessidade de professores serem empoderados com conhecimento teórico sobre multimodalidade e letramento visual crítico para poder auxiliar seus alunos a desenvolverem habilidades para compreender melhor os diversos gêneros multimodais que compõem as diferentes atividades do livro didático adotado.

CONCLUSÃO

Este trabalho apoiou-se na Semiótica Social, como grande área, e na linguagem multimodal, explorada sob o viés da multimodalidade. Assumi que uma concepção contemporânea de linguagem precisa ter uma fundamentação crítica de forma a levar o leitor/observador a descobrir os interesses sociais e políticos na produção da imagem, a desenvolver a capacidade de refletir, de reinterpretar e de recriar as representações veiculadas em determinada imagem. Para isso, é necessário considerar fatores sociais, históricos e políticos. Desse modo, defendemos o letramento visual crítico como parte dos letramentos a serem desenvolvidos, efetivamente, no contexto de ensino de língua inglesa.

Os resultados mostraram que os professores têm ideias vagas sobre o que seja multimodalidade. O letramento visual não foi satisfatoriamente contemplado nas suas respostas dadas às perguntas do questionário, como também a perspectiva crítica praticamente não foi apontada nas suas respostas. O que eles pensam sobre a função das imagens, tidas como muito importantes para o ensino, segundo suas declarações, contempla funções como tradução do texto escrito, instrumento para atrair e chamar atenção dos alunos, pré-leitura do texto verbal. Estão contempladas nessas funções duas concepções que são senso comum, quando o assunto é a presença de recursos visuais nas atividades de ensino: primeiro, a imagem como suporte para o texto escrito, relegando-a ao papel de “coadjuvante” ou à função de meramente “assessorar” o texto escrito; segundo, a imagem como

engajadora do aluno na atividade de sala de aula e “sedutora” aos olhos dos alunos.

Dessa forma, os professores do contexto investigado precisam ter consciência da importância de noções sobre multiletramentos e de multimodalidade. Quando vamos perceber que os modos de comunicação mudaram? Que, se não inserirmos esses letramentos ditos como novos na sala de aula, correremos o risco de termos nossos alunos alfabetizados ou letrados, apenas parcialmente, já que estarão preparados para lidar com um único modo semiótico?

Este estudo mostra que ainda é necessário desenvolver mais pesquisas sobre multimodalidade e letramento visual nos contextos educacionais. O que temos proposto para essa pesquisa, especificamente, é apenas o início de um longo trabalho, dentro dessa área de investigação. Precisamos, ainda, investir na formação dos professores, qualificando-os para inserir no seu contexto de trabalho perspectivas de ensino que estejam alinhadas à realidade vivida pelos alunos fora da escola. Conhecimentos acerca dos multiletramentos e da multimodalidade no contexto escolar são imprescindíveis, considerando esse mundo multissemiótico e multicultural, e, portanto, de comunicação cada vez mais desafiadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do ensino médio? *In: Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*, p. 145-174. DIAS, R.; DELL'ISOLA, R.L. P. (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? *In: Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 49-64. Florianópolis: jan./jun. 2002.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 25, n. 2, p. 166-195, apr. 2008.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Young people, Facebook and pedagogy: recognizing contemporary forms of multimodal text making. *In: KONTOPODIS, M.; VARVANTAKIS, C.; DAFERMOS, M.; WULF, C. Youth, Tube, Media: Qualitative Insights and International Perspectives*, Berlin: Waxmann, 2014, p. 1-15.

BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. *In: KLUG, N. M; STOCKL, H. Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2015, p. 21-28.

CALLOW, J. The shame of text to come. *In: Primary English Teaching Association Australia (PETAA)*. Laura St, Newtown, NSW 2042, Austrália: 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (org.) Gêneros textuais: Reflexões e ensino*, 3. ed., p. 119-132. Editora Lucerna, 2008.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais: Leitura e Escrita na Era Digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010, p. 77-128.

HALLIDAY, M. A. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

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

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. *In: **Multimodality: A Social-semiotic Approach to Contemporary Communication***, p. 54-81. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**, 1. ed. Londres: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**, 2. ed. Londres: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**, 3. ed. Londres: Routledge, 2021.

PAIVA, V. L. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In: CRISTOVÃO, V. L. M.; DIAS, R. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas***, p. 17-56. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, A. P.; PESSOA, K, N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. *In: CRISTOVÃO, V. L. M.; DIAS, R. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas***, p. 79-97. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, R. C. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidade. *In: CRISTOVÃO, V. L.; DIAS, R. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas***, p. 173-198. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. **TESOL Quarterly**, n. 36, p. 191-205, 2002.

TÍLIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. *In*: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. (org.). **Gêneros Textuais: Teoria e Prática de Ensino em LE**, p. 205-236. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**, p. 15-42. Campinas/SP: Pontes, 2006.

Capítulo 5

*Gunther Kress en diálogo
con Latinoamérica,
repensando los signos y
a los estudiantes como
creadores de ensamblajes
multimodales²⁶*

*Dominique Manghi Haquin
Liliana Vásquez-Rocca*

26 Estudio enmarcado en el proyecto Fondecyt 1180472

SELECCIONANDO Y DESCARTANDO SIGNIFICADOS

Las ideas que nos ha dejado Gunther Kress son de gran inspiración para pensar no solo los problemas semióticos sino los sociales. Al igual que su héroe, Michael Halliday, quien levantó su teoría planteando el lenguaje como Semiótica Social para oponerse a la hegemonía de la perspectiva cognitiva, Gunther Kress –siempre pensando en diálogo con otros – planteó que el signo era motivado o que no todos los significados podían ser expresados exclusivamente de manera lingüística. Gunther nos ha dejado como herencia la posibilidad de problematizar nuestros contextos desde perspectivas nuevas, que se alejan de paradigmas tradicionales o centrados en una única teoría. Siguiendo este legado, como latinoamericanas reconocemos y cuestionamos el hecho de ser colonizadas más de una vez, no solo desde un punto de vista cultural, sino también académico.

Tal como nos señala Viviane Rosende (2018) en el campo de los estudios del discurso, en general, se distinguen dos escuelas principales: la francesa y la anglosajona, lo que nos señala una colonización del conocimiento sobre el discurso. Quienes estudiamos en el inicio de los tiempos de globalización y el surgimiento de Internet, tuvimos acceso a textos digitales de acceso abierto, solo para quienes leemos inglés. Así, algunos, adoptamos estas teorías para leer el mundo, entre ellas, la de la Semiótica Social. Sin embargo, como latinoamericanas nos preguntamos si ¿son nuestras inquietudes las mismas que las de otras/os investigadora/es del mundo? Este problema fue tema de conversación en algún momento con Gunther. Dado el fenómeno de globalización, desde su experiencia, lo importante era tomar las ideas que necesitamos para abordar las complejidades de los problemas que nos interesan. Eso se refleja muy bien en el libro fundante de la Semiótica Social. En él, Robert Hodge y Gunther Kress, proponen un diálogo entre los creadores de diferentes teorías con el fin de refutar o relucir algunas de sus ideas. A partir de la publicación de este libro en adelante, queda claro que son tan importantes los significados que

son seleccionados, en este caso, para construir teorías, como aquellos que son descartados en el proceso.

En este capítulo, proponemos esbozar el inicio de un diálogo entre las ideas de la Semiótica Social y algunos autores latinoamericanos. Con el propósito de analizar los significados, presentamos dos cadenas de textos que se dan en el contexto de jóvenes chilenos que utilizan diversos recursos semióticos en redes sociales para impulsar el movimiento social conocido como el Estallido Social de octubre de 2019 en Chile²⁷.

LA ÉTICA, EL RECONOCIMIENTO Y LOS CAMBIOS EN LA COMUNICACIÓN

La teoría Semiótica Social desarrollada por Hodge y Kress (1988), se basa en la propuesta de Halliday (1978) quien reconoce los sistemas semióticos en relación estrecha con la sociedad. Lo social siempre empuja y está en la base de lo semiótico (GUALBERTO y KRESS, 2020). En su formulación declara explícitamente un enfoque ético de la comunicación. Por una parte, el acceso semiótico se define como aquel que posibilita la participación en la sociedad y cultura a través del diseño, producción y distribución de significados (KRESS, 2010; 2014). Si bien el acceso a los recursos culturales, sociales y económicos son relevantes, es el acceso semiótico el cual requiere e implica una transformación social, es de alguna manera el “leer el mundo” que nos plantea Paulo Freire. El aprendizaje de la mano con la semiosis (BEZEMER y KRESS, 2016) implicaría un enriquecimiento de la identidad, así como un impacto emancipador sobre el creador de significados (FREIRE, 2009).

27 Corresponde a un hito dentro de la serie de manifestaciones ciudadanas ocurridas en diferentes ciudades de Chile entre los meses de octubre y diciembre de 2019, iniciadas por las acciones de evasión de pago del metrotren de la ciudad capital.

Por otra parte, esta teoría apela a una generosidad en el reconocimiento, en la cual la relación con lo social es a la vez una relación de diferencias de poder. Desde una línea foucaultiana, para Bezemer y Kress (2016) las tradiciones se establecen en nuestra sociedad funcionando como los únicos lentes para mirar significados, refuerzan las instituciones y las convenciones, delimitando un dominio de lo que se reconoce como trabajo semiótico. Estas instituciones y sus convenciones han permanecido ciegas a algunos medios semióticos y, por lo tanto, a quienes crean significado con ellos. Esto implica que algunos creadores de significado han sido permanentemente descartados, manteniéndose invisibles e inaudibles, sin reconocimiento en la sociedad. Los autores dan cuenta de que los marcos desde los cuales trabajamos los analistas del discurso tienen efectos reales en lo social. Un marco teórico sobre la semiosis delimita qué y de quién es el trabajo semiótico que se debe reconocer, definiendo qué es reconocible y qué no, ampliando o restringiendo el dominio del trabajo semiótico.

De la misma manera, investigadores latinoamericanos llaman la atención sobre el rol del análisis del discurso. Por una parte, Lesmer Montecinos (2018) al referirse a los discursos de las personas en situación de calle, distingue entre aproximarse a un discurso como deficiente y poner a sus creadores en un lugar subordinado –pintentando normalizarlos como “nosotros” – o reconocerlos como creadores de significados y “sujetos de derecho respetables en su diversidad” (2008, 13). Como investigadores estamos en una sociedad que legitima a los generadores de un tipo de conocimiento: el científico, y nos encontramos en un lugar de poder. Si desarrollar el quehacer investigativo no es inocuo, el proceso de investigación y la difusión de los resultados tiene un carácter performativo. Nuestras investigaciones y documentos que circulan por las redes son consumidas por otros. Recae sobre nosotros una responsabilidad importante en tres sentidos: en la manera en cómo construimos a nuestros “sujetos o comunidades de estudio”, des/legitimándolos; en cuáles políticas y teorías validamos y qué produce eso;

y en la manera en que construimos a nuestros lectores o escuchadores, avanzando también desde la crítica al diseño de significados.

LOS SIGNIFICADOS EN EL PANORAMA SOCIAL: CAMBIOS EN LA COMUNICACIÓN

Dada la estrecha relación entre los significados y los contextos, García Canclini (2017) coincide con Kress al ubicar en un lugar central los procesos sociales relacionados con la transformación de las estructuras comunicacionales y la construcción de redes. Kress y Roswell (2019) identifican tres cambios en las prácticas contemporáneas de comunicación desde los últimos 30 años. El primero es el cambio social, desde el dominio del Estado al dominio del mercado neoliberal, y su consecuente cambio de identidad, desde el ciudadano al consumidor. El segundo es un cambio en el uso de los medios, la imagen se ha vuelto el recurso predominante, desplazando el lugar central de la escritura para la semiosis en la interacción en comunidades. Y el tercero es un cambio en las formas de producir y diseminar la información, los medios digitales de comunicación han posibilitado la centralidad de las pantallas, como medio de producción y diseminación dominante en la semiosis contemporánea.

Respecto del cambio social, en la actualidad el mercado en las condiciones capitalistas de nuestras sociedades marca las prácticas sociales. En este contexto, la subjetividad preferida en la comunicación es la de consumidor afectando las posibles prácticas comunicativas y semióticas. La Semiótica Social considera que lo que ocurre a nivel macro conlleva una coherencia con el nivel micro: si la agenticidad del mercado promueve la fragmentación para favorecer la competencia, los esfuerzos individuales y la elección expresada como consumismo, la identidad del ciudadano que actúa en función del valor público se modifica hacia una de consumidor preocupado del valor individual y privado, expresándose en el interés y la agencia de quienes se comunican (KRESS, 2010).

Según García Canclini (2017), este cambio social ha impactado en los jóvenes de tres maneras. La primera es la relación de consumo de los jóvenes con las tecnologías digitales, diferente según clase social, pero todos a través de un acceso deslocalizado o translocalizado que incluye descargas libres desarrollando una relación especial tanto con los bienes culturales como con otras personas. El segundo impacto corresponde a una capacidad de los jóvenes de organizar su vida de manera distinta e independiente de lo que es hegemónico en la sociedad, siendo protagonistas de transformaciones sociales – dculturales, tecnológicas, y hábitos de vida. El tercero es la precariedad de sus vidas, debido a distintos factores sociales que los distingue de las generaciones mayores, viven sus vidas en equilibrios precarios, con una disminución del valor del trabajo y pérdida de servicios sociales. Coincide así con Kress (2010) en cuanto al reconocimiento de rasgos actualmente dominantes en el mundo social, en el mundo de los significados y en el mundo de los valores marcados por la instantaneidad, la inestabilidad y la provisionalidad.

En relación con el segundo cambio, la Semiótica Social ha destacado el lugar de las imágenes en la comunicación actual. Tal como señala Inés Dussel (2009) no se trata de dar protagonismo a la imagen en sí y su posibilidad de crear un efecto en el observador, sino de comprenderla en un contexto contemporáneo de culturas visuales, de tecnologías y de maneras de relacionarse con esas imágenes como dispositivos de lo sensible. Las imágenes nos revelan regímenes visuales, y estos determinan lo que es visible y lo queda invisible, así como los modos y posiciones del mirar y del ser visto. Kress (2019) también se pregunta por los significados y la posición social desde donde se crean y luego recrean en la interpretación, reconstituyendo el significado a través de los modos y produciendo diferentes perspectivas en el mundo.

Centrarnos en la comunicación como un fenómeno multimodal pone a la imagen en un paisaje semiótico destacando la agentividad de los creadores de significado para representar y comunicarse con otros

(CANALE, 2019). Cada actor social explota el potencial diferente de cada modo para proveer una perspectiva distinta sobre el mundo enfocado y en el foco dichos significados diseñados se hacen materialmente evidentes (KRESS, 2019). En dicho paisaje semiótico no sólo circulan signos sino complejos sígnicos, que dan cuenta de la complejidad de los dispositivos sean de producción manufacturada o digital, los que moldean la comunicación (GUALBERTO y KRESS, 2020).

Finalmente, con relación al cambio en los medios de producción y diseminación de los significados, Rossana Reguillo (2017) ha descrito esta última transformación no sólo como registros de gustos y consumos comerciales sino como densidades biográficas que permiten exponer los complejos procesos a través de los cuales se mezclan las redes sociales, los medios de comunicación y la 'calle'. El espacio público expandido, como denomina Reguillo (2015) a la esfera globalizada, se produce por la aceleración tecnológica que generó una circulación incesante de información y de representación que vinculan diferentes materialidades: la calle (espacio físico) los medios de comunicación y la red.

No es posible negar que la ubicuidad de los dispositivos digitales y la internet han modificado las prácticas semióticas (GUALBERTO y KRESS, 2020). Reguillo (2015) sostiene que internet acentuó la politización de la producción y la circulación de actividades en escenarios digitales y dio la posibilidad de crear recursos que articulan narrativas de contestación utilizando los brazos performativos en que se constituye los hashtags, las imágenes o los videos que circular por la red. Pero no es lo único, el mundo al que los usuarios tienen acceso depende de las plataformas y soportes diseñados. Por ejemplo, si usaremos Facebook o Twitter cada una ofrece un formato posible, esquemas de colores, logos y un repertorio de recursos semióticos posibles de combinar para crear posts o publicaciones como complejos sígnicos (GUALBERTO y KRESS, 2020). En este marco se desarrolla la agentividad del creador contemporáneo de significados.

ESTUDIANTES SECUNDARIOS COMO DISEÑADORES EN LAS REDES SOCIALES

Los movimientos juveniles han marcado el escenario noticioso globalizado en la esfera pública digital en la última década. Como sostiene Reguillo (2015) una multitud conectada en un nivel planetario despliega, abre, declara, otras maneras de ubicar en/desde lo público, como un sujeto empoderado que es antagónico al poder instituido, multitud unida por la indignación y el desencanto. Este emergente sujeto político – las y los jóvenes – repleta las plazas y las calles; se apropia con creatividad e inteligencia de las posibilidades de los medios digitales y su potencial semiótico, fortaleciendo sus movilizaciones.

En el caso chileno, los ciclos de protesta estudiantil de los últimos 15 años reflejan que las generaciones jóvenes ejercen la política (BORRI, 2016) mediante prácticas de culturización con repertorios emergentes de acción, tomando distancia respecto de las formas tradicionales de participación institucionalizada (CARDENAS, 2016). Destacan los hitos del año 2006 (Revolución Pingüina), del año 2011 (contra la Educación de Mercado), del año 2018 (por la Educación No Sexista) y del año 2019 (Evasión como forma de Luchar). En todas estas narrativas contestatarias, internet y las redes sociales han jugado un rol importante, pues, la velocidad y capacidad de coordinación de estas, posibilitan la intervención del relato oficial (ABREGO, BONA y REGUILLO, 2019).

El hito del día 18 de octubre del 2019 estuvo precedido, semanas antes, por el alza de precios del transporte público de metro en Chile y el llamado a la evasión masiva realizado por parte de jóvenes entre 14 y 18 años, de diferentes liceos públicos chilenos de la ciudad de Santiago. Ellos reconocieron que tal alza representaba un acto abusivo más del neoliberalismo, y el día 18 de octubre y tras un acto de evasión como protesta, los jóvenes son golpeados y reprimidos brutalmente por las fuerzas de Carabineros de Chile.

En ese momento, las redes sociales de una de las organizaciones de secundarios chilenos más importante a nivel nacional, la Acción

Coordinadora de Estudiantes (Aces) se usaba para convocar a las evasiones. Ese día 18 de octubre las publicaciones muestran lo acontecido. Nueve días después la Aces-Chile comienza a realizar análisis de la situación nacional en vivo, a través de los voceros estudiantiles en sus redes sociales.

Enmarcadas en el contexto social chileno, en este capítulo analizamos dos cadenas de textos publicadas por Aces en sus redes sociales de Facebook e Instagram antes, durante y después del 18 de octubre 2019. Basándonos en elementos de la Gramática del Diseño Visual para las imágenes y de la Lingüística Sistemico Funcional para la escritura, analizamos las publicaciones en línea como textos multimodales. Cada publicación sería un complejo signico en el cual el creador de significado junta tanto significado como forma en una relación motivada por su interés (BEZEMER y KRESS, 2016).

Para analizar estas publicaciones, usaremos como herramientas heurísticas los tres principios propuestos por Kress (2019): 1) principio de selección de los modos que se combinan para el complejo signico, ¿qué seleccionan para representar y qué dejan fuera?; 2) principio de destaque, ¿qué dejan destacado y qué dejan sin destacar? y 3) principio de arreglo, ¿cómo ordenan las entidades semióticas? Además, nos preguntaremos ¿cómo los jóvenes chilenos están leyendo el mundo? ¿cuáles son los modos de ver y ser visto?

La primera cadena de textos que analizamos corresponde a una secuencia de ocho publicaciones que difundió Aces en Facebook e Instagram los días 17 y 18 de octubre de 2019. El texto 1 de la Figura 1 corresponde al día anterior al estallido. Los estudiantes preparan, por una parte, un ensamblaje semiótico sobre un fondo rojo, muestran mediante escritura y una serie de fotografías los lugares de las evasiones, volviendolos cotidianos y conocidos, mientras que la diagramación de seis fotos destaca la magnitud del llamado a evadir. Por otra parte, emplean el espacio para escritura que ofrece Facebook para construir una subjetividad solidaria en vez de individualista. Mediante una arenga escrita buscan afiliar a todos aquellos que nos transportamos

y pagamos el metro, somos todos estudiantes y trabajadores, por eso “NOS LEVANTAMOS”. El contraste de colores, mayúsculas, tipografía y un nosotros inclusivo construye al lector de manera horizontal, el alza del pasaje nos afecta a todos por igual.

Figura 1 - Cadena 1 de textos de ACES en el inicio del estallido social, 17 y 18 de octubre



Fuente: <https://www.facebook.com/AsambleaCoordinadoraDeEstudiantesSecundariosChile>
<https://www.instagram.com/aceschile/?hl=es-la>

Luego, el día de la evasión, distinguimos dos tipos de publicaciones elaboradas, producidas y difundidas *in situ*, que se despliegan de manera intercalada: ensamblajes fotográficos y escritos (textos 2, 4, 5 y 8); y ensamblajes de color, tipografía y escritura (textos 3, 6 y 7). En los ensamblajes fotográficos y escritos, mientras el momento de conflicto o su resolución es representado en la fotografía, el relato comienza en el escrito con los antecedentes (Figura 2). Las fotografías narrativas representan personas de espaldas o sólo partes de su cuerpo, en lugares reconocibles: estación de metro, calle o comisaría. Son espontáneas y contingentes, la perspectiva de las tomas da cuenta de que sus autores participan en la misma actividad. La distancia íntima de la imagen junto con la instantaneidad de la publicación, introducen al lector al acontecimiento casi en vivo: Yo estoy participando y tú también.

Los ensamblajes también cumplen una función posterior al evento: la búsqueda de credibilidad. La fotografía, pese a no tener la toma ideal, indica que el hecho ocurrió y que hay testigos de ese evento, funcionando como evidencia.

En cuanto a los ensamblajes de color, tipografía y escritura, en ellos representan demandas de acciones también contingentes a sus lectores: dar nombres de detenidos, apoyar legalmente a menores de edad detenidos; o a reaccionar a la represión ocurrida. Esto podría haber sido escrito en la sección correspondiente, pero aparece reiterado en la sección de imágenes. La premura del diseño y difusión muestra una selección de colores (negro, rojo, blanco) institucionales de Aces como rasgo esencial identitario en vez del logo.

Figura 2 - Ejemplo de ensamblaje fotográfico y de ensamblaje color y escritura



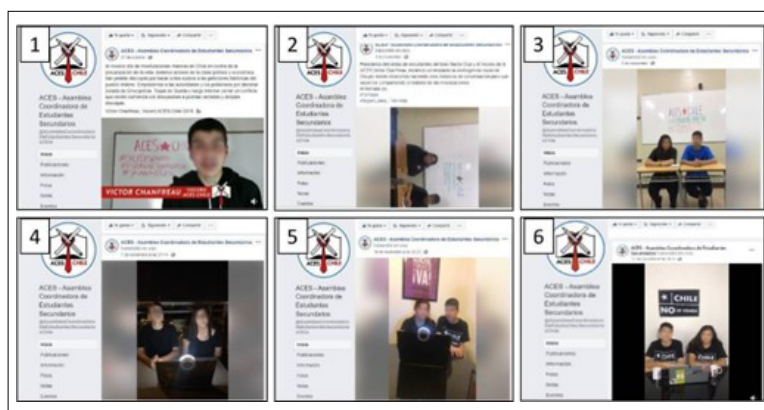
Fuente: <https://www.facebook.com/AsambleaCoordinadoraDeEstudiantesSecundariosChile>
<https://www.instagram.com/aceschile/?hl=es-la>

La escritura como imagen facilita su circulación inmediata en las redes y, a la vez, permite mantener la identidad de sus autores. Ya no se dirigen a los trabajadores, sino a los testigos de las detenciones y golpizas, a los profesionales y organizaciones defensores de los

derechos humanos y luego a la sociedad completa. En este ensamblaje la escritura da formalidad a su petición de solidaridad ciudadana, esta vez, hacia los estudiantes.

Una semana después, los estudiantes secundarios utilizan sus redes sociales para realizar vocerías en vivo a través de Facebook e Instagram de Aces.

Figura 3 - Cadena 2 publicaciones entre el 27 de octubre y el 17 de noviembre de 2019



Fuente: <https://www.facebook.com/AsambleaCoordinadoraDeEstudiantesSecundariosChile>

De manera general, en la cadena 2 (Figura 3) se reconoce un mismo tipo de comunicaciones enfocadas a las vocerías en vivo, más que a convocatorias previas o a denuncias contingentes. Se puede apreciar un enriquecimiento progresivo en los ensamblajes multimodales de escritura y video, mediante recursos semióticos institucionalizados y la posibilidad de interacción que ofrecen las redes sociales.

En cuanto al video en vivo, el diseño del entorno de grabación funciona como una escenografía diseñada por los estudiantes secundarios, y tiene una transformación relevante. En un primer momento, tal como se observa en la imagen de la izquierda de la Figura

4, la vocería se desarrolla a través de la grabación de un video mediante un celular, en una escenografía improvisada en una sala de clase y a los recursos disponibles de este entorno escolar: una pizarra blanca para escribir una frase con los colores en contraste (negro, verde, morado, rojo) que ofrecen los marcadores escolares, con una tipografía a mano para mostrar de fondo el hashtag #Chiledespertó #Tomazo, dirigido a todos aquellos estudiantes que coinciden en sus demandas. Se sientan tras un pupitre para hacer la transmisión y usan cuadernos que guían su intervención. Así, el aula y los artefactos escolares se transforman en el soporte de su estrategia de difusión, en la cual dos jóvenes –auna mujer y un hombre– vestidos de uniforme escolar analizan la situación nacional desde un espacio educativo, amplificando su identidad de estudiantes desarrollando una práctica no escolar.

Figura 4 - Publicaciones de Aces unas semanas después del inicio del estallido social



Fuente: <https://www.facebook.com/AsambleaCoordinadoraDeEstudiantesSecundariosChile>

En las publicaciones de los días siguientes, como se observa en la imagen de la derecha de la Figura 4, los voceros comienzan a modificar el escenario dando cuenta de los cambios del entorno. Sigue el mismo ensamblaje esencial entre escritura y video, pero en un entorno no

escolar que produce que el diseño del video esté enriquecido con múltiples recursos. Recursos técnicos para la producción y difusión: computador y cámara, lo que permite planos medios y primeros planos, y también que las vocerías circulen por diferentes plataformas y pantallas a la vez. Recursos para el diseño de mensajes solidarios: los hashtags se trasladan a poleras con el slogan “Chile no se vende”, tazones con frases escritas que le dan sentido a su protesta, a pañuelos y afiches en el fondo. Ya no hay artefactos escolares ni uniformes, se trasladan del día a la noche en sus transmisiones, como un símil de los medios tradicionales, reforzando el análisis y crítica del sistema educativo neoliberal y a la vez reflejando la situación de manifestación social y toque de queda del país: no hay clases en las escuelas, pero sí estudiantes en las calles y en las redes sociales.

La situación social va de la mano con el trabajo semiótico y avanza desde una vocería relativamente improvisada a una con mayor preparación en la que los estudiantes se apropian de recursos semióticos característicos de medios tradicionales, conformando una identidad visual de Aces en las redes sociales. Estos cambios semióticos permiten reconocer a la organización estudiantil como actor social que se legitima en la esfera pública ampliada, y como creador de significados de una transformación social para el país.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo invitamos a problematizar la teoría Semiótica Social con preguntas desde nuestra realidad social y cultural (RESENDE, 2017), en este caso, mirando a los jóvenes estudiantes y su trabajo semiótico, no como objetos de corrección y enseñanza (MONTECINOS, 2018), sino como actores sociales relevantes en el debate nacional en un momento clave de la historia actual de Chile.

Tal como García Canclini (2017) sostiene, los jóvenes de hoy buscan formas de vivir contrahegemónicas y transformadoras de la sociedad. En las cadenas analizadas, construyen en sus redes sociales

una subjetividad solidaria semiotizada en ensamblajes multimodales que se dimensiona en tres momentos. En el primero, estos justifican de manera escrita las evasiones confrontando el discurso dominante que insiste en el llamando al consumo, al esfuerzo individual y al endeudamiento para alcanzar las condiciones básicas vitales. A la vez busca remecer a los otros: familias y trabajadores, proponiendo un discurso que empatiza con las generaciones adultas afectadas y adormecidas por el discurso neoliberal. En definitiva, se trata de una solidaridad alterna.

En un segundo momento, el mismo día 18 de octubre el mensaje se vuelve urgente porque ellos son los afectados: escolares violentados y reprimidos por Carabineros. Ya no prima el emplazamiento a romper con la fuerza neoliberal que afecta a todos, sino un llamado a auxiliarlos de la violencia y represión de las fuerzas policiales y de la censura de los medios de comunicación tradicionales que silencian la resistencia, porque histórica, cultural y socialmente han sido subordinados a las normas de los adultos y desacreditados como actores sociales sin un discurso propio. Por eso buscan la credibilidad a través del ensamblaje en que el relato escrito sitúa y la fotografía que es utilizada como evidencia. Esta vez es una solidaridad con ellos mismos, estudiantes organizados que resisten.

El tercer momento ocurre en las vocerías, los dirigentes les hablan a sus pares de frente, semiotizando su posición de analistas de la realidad y proponiendo un discurso alternativo a los oficiales. Esta dimensión de la subjetividad solidaria tiene un alcance diferente al ser audiovisual y en vivo, en vez de escrito o mostrado en fotografías. El acceso semiótico audiovisual produce un impacto emancipador (FREIRE, 2009) sobre quienes crean y re-crean estos significados, la solidaridad se semiotiza desde y hacia los jóvenes.

Las prácticas semióticas contemporáneas como las vocerías audiovisuales y la escritura como imagen – tanto en los ensamblajes escritos de las historias de las plataformas digitales como en los impresos en la publicidad en materialidades como poleras, tazones,

afiches – permite a los jóvenes generar un impacto y difusión de su mensaje de protesta más elaborado. Utilizan la ubicuidad de las pantallas, el celular y plataformas como artefactos registradores, y diseminadores (GUALBERTO y KRESS, 2020) de sus demandas sociales. Así, los estudiantes secundarios usan tácticas creativas para construir significados que los legitimen como actores sociales y precisamente este acceso semiótico democrático es el que les permite llevar su protesta desde las calles a las redes sociales, un escenario que expande el espacio público (REGUILLO, 2017) y que se comprende como el lugar en que se discuten los discursos sociales esenciales.

Las imágenes, fotografías, videos, el recurso de escritura como imagen en contexto nos muestran regímenes visuales (DUSSEL, 2009) que resignifican prácticas neoliberales (CARDENAS, 2016). Estos estudiantes organizados no venden el producto sino solo en el consumo del contenido antihegemónico. Miran lúcidamente la sociedad y cultura cotidiana de los chilenos desde posiciones solidarias, para ser vistos como jóvenes despiertos que no se dejan hipnotizar por el discurso neoliberal. El interés y la agencia de los estudiantes construye una identidad que resiste y rechaza aquella del consumidor preocupado del valor individual y privado (CANALE, 2019), poniendo en primer plano el mensaje colectivo y público que moviliza a la sociedad a despertar y transformar el estatus quo.

La identidad visual de jóvenes logra conmovernos y los construye como actores sociales legítimos, con una perspectiva específica de mirar y semiotizar el mundo. La Semiótica Social en diálogo con autores/as latinoamericanos/os nos permite como analistas del discurso encontrar grietas en la manera en que hemos construido las sociedades latinoamericanas para reconfigurar a sus actores sociales poniendo al centro su interés y agencia. En el caso de este estudio, los estudiantes secundarios crean significado en las redes sociales y en las calles comenzando con un llamado a evasión del pago del metro, para avanzar a la búsqueda de una profunda transformación social, liderada de manera importante por ellos, quienes se atreven a imaginar otra forma

de luchar contra el neoliberalismo y de vivir sin él. Esto sin duda nos habla de diseñadores con una mirada crítica y también prospectiva de la semiosis y de la sociedad (BEZEMER y KRESS, 2016).

REFERENCIAS

ABREGO, V.; BONA, A.; REGUILLO, R. Resistencias en red: Tecnopolítica y violencias. *En*: COLÓN, E. (coord.). **Ciberculturas**, v. 30, p. 23-44, 2019. Disponible en: <http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/30.pdf> Acceso en: sept. 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. Londres & Nueva York: Routledge, 2016.

BORRI, C. El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. **Altre Modernità**, v. 14, p. 141-160, 2016. Disponible en: <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7057/6905> Acceso en: sep. 2020.

CANALE, G. **Technology, multimodality and learning**: analyzing meaning across scales. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2019.

CÁRDENAS, C. Representación online del movimiento estudiantil chileno: reapropiación de noticias en Facebook. **Estudios filológicos**, v. 58, p. 25-49, 2016. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132016000200002 Acceso em: sep. 2020.

DUSSEL, I. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. **Nómadas**, v. 30, p. 180-193, 2009. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf> Acceso en: ago. 2020.

FREIRE, P. **La importancia del acto de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo XXI editores, 2004.

GARCÍA CANCLINI, N. Diálogos: Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos. **Metamorfosis**, v. 6, p. 2-27, 2017. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6163196.pdf> Acceso en: ago. de 2020.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. Contemporary landscapes of visual and digital communication: the interplay of social, semiotic, and technological change. En: PAUWELS, L.; MANNAY, D. **The Sage Handbook of Visual Research Methods**, p. 574-590. London: Sage, 2020.

HALLIDAY, M. A. **Language as a Social Semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

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

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

KRESS, G. Design: the rhetorical work of shaping the semiotic world, En: ARCHER, A.; NEWFIELD, D. (eds.), **Multimodal Approaches to Research and Pedagogy**: Recognition, Resources and Access, p. 131-52. London: Routledge, 2014.

KRESS, G. Y.; ROSWELL, J. Literacies as social practices: new realities, new models. En: BLOOME, D.; CASTANHEIRA, M. L.; LEUNG, C.; ROWSELL, J. (eds.). **Re-Theorizing Literacy Practices**: Complex Social and Cultural Contexts. New York, NY: Routledge, 2019.

RESS, G. Transposing meaning: translation in a multimodal semiotic landscape. En: M. BORJA, Á.; CARRERES, M.; NORIEGA-SÁNCHEZ, M.; TOMALIN (eds.) **Translation and Multimodality: Beyond Words**, p. 24-48. Londres: Routledge, 2020.

MONTECINO, L. (org.). **Memórias de la calle**. Santiago: Editorial Cuarto Próprio, 2018.

REGUILLO, R. Ocupalas calles tomalas redes: disidencia, insurgencias y movimientos juveniles del desencanto a la imaginación política. En: REGUILLO, R. (coord.) **No Somos Antisistema, el Sistema es Antinosotros**, p. 1-27. México: Gedisa, 2015. Disponible en: <https://cutt.ly/dfA4fBX> Acceso en: agosto 2020.

REGUILLO, R. Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. España: NED Ediciones, 2017.

RESENDE, V. **Decolonizing critical discourse studies: for a Latin American perspective**, *Critical Discourse Studies*, p. 1-17, 2018.

Capítulo 6

*Multiculturalism, diversity
and empowerment in
fashion dolls' multimodal
configurations:
The Bratz - a study case*

Danielle Barbosa Lins de Almeida

INTRODUCTION

As a powerful tool of persuasion, the practice of coercion and consent appear common-sensical and universal and co-occur through advertising discourse by means of ideological power (FAIRCLOUGH, 1989). This usually happens without the consumer's awareness as it

originates from the 'dominant bloc', formed by those who compose "an alliance of capitalists and others who see their interests as tied to capital" (*Ibid.*), like the "pervasive and persuasive genre expressions of the mass media" (VAN DIJK, 1998, p. 184).

Indeed, van Dijk (1998) shares Fairclough's (1989) point of view while discussing the issues of 'inculcation' and 'imposition' by the dominant ideologies, which are usually and largely acquired through discourse as a means of ideological reproduction, especially in the mass media. Such practices become 'naturalized' and in doing so, people – or, in the case hereto described consumers – "often embody assumptions which directly or indirectly embody existing power relations" (FAIRCLOUGH 1989, p. 33).

Of course, the 'dominated' public does not always fully agree with the imposed ideologies of the dominant bloc as media users may reject certain persuasive ideological statements or even "adapt ideologies to their own needs, interests or circumstances" (VAN DIJK, 1998, p. 183). Nevertheless, the force of such ideologies is believed to lie on the broad consensus they can reach: in having prominent access to the mass media, the discourses and opinions of the dominant bloc manage to reach the public voice (*Ibid.*).

In the case of toys like fashion dolls, they have the ideological function of conveying mythic structures of meaning which reinforce the stock of connotations related to the feminine universe. They encode social values usually associated with beauty, youth, fashion and physical attributes which, for long, have helped to perpetuate somehow "oppressive ideological myths about real women" (BIGNELL, 1997, p. 37).

In being culturally-specific, the ideological representations of women through iconic signs may vary according to the part of the world where they are conceived. Given this fact, not only do advertisements "endow products with a certain social significance" (BIGNELL, 1997, p. 38) but they can also function as 'indexical signs' (*Ibid.*), which means that they connote certain ideologically-related

cultural values like the “buyer’s good taste, trendiness, or some other ideologically valued quality” (*Ibid.*).

Next section will present the reader with a detailed background to doll collection *The Bratz*.

THE BRATZ FASHION DOLLS

As one of the most successful products of M.G.A., the Bratz brand was released in 2002²⁸ mainly targeted to clothing items and footwear. Being a huge market success in the early 2000s, the Bratz earned more than two and a half billion dollars worldwide in 2003 and for very long threatened Barbie’s reign as queen of the global toy cupboard since her ‘birth’ in 1959²⁹.

The Bratz dolls are composed of Dana, Yasmin, Cloe, Jade and Sasha and their male counterparts, the Bratz boys, Dylan, Cameron, Eitan and Koby. They stand for rather contemporary-looking teenagers who, in the particular case of the female dolls, stick out for their protruding lips, heavy-lidded eyes and flashily-trendy appearance.

Back then, The Bratz creator, Iranian-born entrepreneur Isaac Larian, claimed that children identified with the Bratz because they could project themselves as the Bratz in the present or near future. Differently from Barbie – whose age, according to market research done by M.G.A., ranged from 35 to 45 years old – the Bratz were seen by children as either teenagers or pre-teenagers.

The depiction of the five ‘multicultural’ North-American dolls comprising The Bratz collection – Dana, Yasmin, Cloe, Jade and Sasha

28 Since this article is part of a larger project aimed at revisiting the findings of a previous study on toys’ discourse, it may contain some unpublished excerpts extracted from the author’s PhD thesis.

29 *The Week*, 10th January 2004.

– each of them belonging to a particular race and/or ethnic group³⁰, appeared in the toy market back in 2003 as a wish to escape from an idealized female image: The Bratz producers intentionally designed these dolls to look disproportionate in their measures. Their heads and feet were depicted larger in size which somehow accentuated their glittering, exotic looks.

Indeed, the multi-ethnicity of the *Bratz* marked their rather distinct aesthetic features like the colour of their skin and their hair type and style, which turned them into semiotic representations of a broad range of racial classes. By presenting a variety of semiotic possibilities, the *Bratz* advertisers managed to extend the concept of femaleness to encompass a range of cultural representations instead of merely attaching one singular aesthetic model – a ‘prop’ – to be taken as ideal.

Yet such an ethnic diversity got elided in their standardized bodily features: big-sized heads and eyes, protuberant lips and unrealistic popped-off feet (Figure 1):

Figure 1: Courtesy of The Strong, Rochester, New York



Source: [Photo taken by the Author]

30 “[...] from black to white, Asian, Jewish and Hispanic” [The Bratz producer Isaac Laarian, *The Week*, 10th January 2004, p. 33]

Whereas it may sound reasonable to claim that the *Bratz* portrayed more 'realistic' body proportions than dolls like *Barbie*, one should also attend to the fact that neither of the *Bratz* were portrayed as being overweight neither short nor too tall. This being true, it is arguable to conclude that the *Bratz* did not offer any aesthetic 'props' at all in that they tended to provide children with aesthetic parameters on what was – and it still is – considered 'cool' in contemporary teenage culture by means of their post-modernist, hip-hop visual expressions.

In fact, the portrayal of multiculturalism through a semiotic representation like the *Bratz* dolls conveys the social and cultural hybridism which is deeply rooted in the historic formation of North-American society. The absence of fixed aesthetic parameters to describe the looks of the typical North-American citizen leaves the semiotic representation of North-American women open to the multiplicity of possibilities that these pluralistic dolls can offer.

When considered as a whole, however, the visual representation of these North-American dolls are particularly significant in that they promulgate the contemporary looks of five trendily-dressed dolls – and their accompanying products – who predominantly take central position in the images.

We will take a further look at the multimodal configurations of the *Bratz* representations in the next section: their online advertisements, their packages and some of their material configurations will be contemplated in the analysis. They will be looked at through the metafunctional visual and verbal semiotic system offered by both Kress and van Leeuwen's (1996) *Grammar of Visual Design (GVD)* and Halliday's (1994) *Systemic Functional Grammar*.

THE BRATZ MULTIMODAL CONFIGURATIONS

Insofar as their *representational metafunction* is concerned, virtually all advertisements for *The Bratz* dolls 2003 campaign³¹ tended to portray the dolls in a *conceptual* manner with no *transactional* actions taking place.

In a *transactional* image, the two parties involved – e.g., the *Actor* and the *Goal* – interact by means of a vector, an action line that connects them (Kress & van Leeuwen, 1996). In this sense, the *Bratz* dolls were rarely seen carrying out any actions through *narrative* structures since they tended to be grouped together in a conceptual, *classificational* fashion thus being pictorially arranged as members of the same ‘class’. *The Bratz* were usually portrayed in their 2003 online advertisements on a predominantly collective basis, whereby the concept of group identity assumes a crucial importance in the visual representation of the referring dolls: being the ‘same’ as others and sharing the ‘same’ tastes for clothes and fashions, relates to being accepted and consequently included in the ‘team’, which, in teenage years, is of uttermost relevance.

In being symmetrically organized across the picture space in a classificatory, *covert taxonomy* type of visual structure, not only did these *Bratz* representations showed that they had something in common, that is, they shared the sense of belonging to the group of ‘fashionably-dressed girls’ but they also succeeded in drawing the viewer’s attention to their individual traits in a rather particular way.

In another type of multimodal representation portraying a single *Bratz* doll *Yasmin* in her package, it is possible to see this doll in an *analytical, conceptual* fashion whereby she is identified through a *part-whole* structure which relates her as a Carrier (the whole) to the

31 This article is part of a larger project aimed at revisiting the findings of a previous study on toys’ discourse. It may contain some unpublished excerpts extracted from the author’s PhD thesis.

attributes which compose her outfit and help to construct her identity as one of the 'fashionably-dressed girls' who values trends and fads. *Yasmin* is therefore presented to the viewer as an exclusive larger-sized doll, available in only one style for the purpose of ensuring the collector's uniqueness.

Figure 2 - Courtesy of The Strong, Rochester, Courtesy of The Strong, Rochester, New York



Source: [Photo taken by the Author]

LEXICOGRAMMATICAL FEATURES: NOMINAL GROUPS AND TRANSITIVITY CHOICES

Inasmuch as the lexicogrammatical choices of a text are built upon to create an ideological picture of reality, it becomes possible to say that the structure of the nominal groups identified in *The Bratz* advertisements seems to reinforce the ideology of consumption by treating the industry of beauty as a 'necessity' and inculcating in children consumerist values which are often associated with the culture of the United States.

Consumerism, as it can be seen through the verbal messages of these dolls' advertisements, is translated into *fashion* and *style*

consumption, recurrent terms which attest to the importance given to these issues in contemporary girls' lives. This can be noticed in the following nominal groups taken from selected advertisements from these dolls' 2003 campaign:

- (...) a **fashion** spectacular with Bratz
- (...) the girls with a passion for **fashion**! With new **fashion** looks that keep these funky and hip dolls at the top of their game
- (...) looking top-notch with everybody's favorite **fashion** friends!
- With a funky formal fashion look plus an awesome after-party outfit
- (...) totally-**stylin'** dress-up themed set also features tons of sizzlin' accessories
- (...) a display mannequin to hang the **fashions** on!
- (...) formal wear was never this funkadelic!
- (...) the boys with a passion for **fashion**
- (...) a highly developed **fashion** sense for **styles** cutting – edge and super-cool!
- (...) with awesome cutting-edge **fashion styles** that actually light up!
- (...) a **fashion** extravaganza
- (...) a unique **stylin'** look
- With more elaborate detailing and fashions, plus tons of incredible fashion accessories
- Specific “sport ‘n’ style” item
- (...) more **fashionably** sporty
- (...) hottest **fashions** and accessories ever!
- (...) the Bratz have never looked more beautiful or **fashionable**
- Specific “party responsibility” accessories
- (...) beauty necessities
- (...) a little something extra to make the party extra **stylin'**!
- (...) **fashions** to put everybody else to rest
- Three Different Fashion Styles
- (...) the newest and coolest clothes to mix and match at all times

As seen, the extensive emphasis given to the ideology of fashion in *The Bratz* ads substantiates the consolidation of a universe socially shared by girls with a passion for fashion, a recurrent Qualifier in some of the ads. What they portray, in fact, is the lifestyle of a generation of teenage girls who have their lives dictated by the capitalistic rules of the consumerist market. The referring ads attach materialistic values to these girls' sense of satisfaction as if they sufficed to tether their self-confidence to their appearance.

In that respect, the lexical choices of the referring ads help to convey specific ideological structures of meaning such as the encouragement of fashion consumption through nominal groups which appraise girls' 'fashionable' world in terms of recurrent Epithets, Classifiers and Qualifiers such as spectacular, awesome, exclusive, super-cool, hottest, newest, coolest, and totally-cool. Other prevailing Qualifiers and Epithets and their corresponding number of occurrences have been identified in the Table that follows:

Table 1 – Nominal Groups related to Fashion & Style in *The Bratz* ads

Nominal Groups related to Fashion & Style	Number of Occurrences
girls with a passion for fashion (Qualifier)	5
boys with a passion for fashion (Qualifier)	2
styles cutting-edge and super-cool (Qualifier)	2
beauty necessities (Epithet)	2
highly developed fashion sense (Epithet)	2

The sort of Numeratives identified in the *The Bratz* ads also posits the idea of excessive indulgence, such as **tons of** *sizzlin' accessories*, [...] *with more elaborate detailing and fashions*, plus **tons of** *incredible fashion accessories*.

Likewise, the nature of the intensifiers employed in the advertisements of *The Bratz* seems to validate the idea that their advertisers persuasively operate at the textual level to perpetuate

ideological structures of domination such as a tendency towards unwarranted consumerism in teenage girls:

- (...) **totally**-stylin' dress-up themed set
- (...) **highly** developed fashion sense
- (...) making them **highly** collectible
- (...) **totally**-cool season

For a broader viewing on the most significant and recurrent nominal groups identified in *The Bratz* ads, take the following Figure:

Figure 3 - Epithets and Nominal Groups related to Fashion and Style

Fashion/Style		
Ad 1	Ad 2	Ad 3
fashion spectacular; girls with a passion for fashion; new fashion looks; fashion spectacular; girls with a passion for fashion; funky; hip dolls at the top of their games.	looking top-notch; favorite fashion friends; funky formal fashion look; awesome after-party outfit; totally-stylin' dress-up themed set; tons of sizzlin' accessories; exclusive Bratz pics; display mannequin; formal wear; funkadelic.	boys with a passion for fashion; highly developed fashion sense; styles cutting edge and super-cool.
Ad 4	Ad 5	Ad 6
awesome cutting edge fashion styles.	fashion extravaganza; holiday-themed Bratz; girls with a passion for fashion; a unique stylin' look; elaborate detailing and fashions; tons of incredible fashion accessories; holiday-themed Bratz.	Bratz-style; girls with a passion for fashion; "sport 'n' style" item; beauty necessities; fashionably sporty; the hottest fashions ever; one totally-cool season; five Bratz styles.

Ad 7	Ad 8	Ad 9
Girls with a passion for fashion; Beautiful or fashionable! one exclusive style; the hottest fashions and accessories ever.	the girls with a passion for fashion; specific “party responsibility” accessories; beauty necessities; extra stylin’ fashions.	boys with a passion for fashion; highly developed fashion sense styles cutting edge and super-cool.
Ad 10		
The newest and coolest clothes		

As the semantic concept of transitivity entails world representation and signification through linguistic choices regarding the types of processes, participants and circumstances within the ideational metafunction, one can say that in *The Bratz* ads this signification preponderantly occurs by means of ‘doing’ actions whereby material processes outnumber relational and mental to reveal aspects of the activities performed by the participants involved in the processes.

The following instances provide an overall picture of the type of actions accomplished by the *Bratz*, the main participants of the processes detected in the ads:

No matter the time or place these Boyz **love to hang out** with their girl counterparts (...)
 (...) they **bundle up** and **hit** the slopes
 (...) each girl, in addition to **bringing** the beauty **brings** a little more fashionably sporty
 (...) they **spend** a fabulous night together **doing** all things girls **love to do** (...)

As seen in the excerpts above, the *Bratz* are recognized as the *Actors of their material processes such as hanging out with their girl counterparts, bundling up and hitting the slopes or spending a fabulous night together doing all things girls love to do*. The actions of hanging

out and spending the night together point to the gregarious nature of the activities performed by the Bratz, a characteristic of the language used in the ads which enhances a higher degree of intimacy and acts as a persuasion tool in evoking closeness and interaction with the consumer, who is directly invited to be ‘part of the group’ through imperative statements like *Spend a funky evening out, Meet the boys with a passion for fashion and Join all the girls with a passion for fashion and Catch a glimpse of her between shopping stops with her best friend!*

Figure 4 - Courtesy of The Strong, Rochester, New York



Source: [Photo taken by the Author]

Other verbal choices include occurrences of relational processes in which the *Bratz* are identified according to their attributes:

Figure 5 - Relational Processes in *The Bratz* ads

These Bratz	are	so hot
The Bratz themselves	have	a highly developed fashion sense for styles cutting edge and super-cool!

These holiday-themed Bratz	are	sure to be the highlight of every Bratz collection!!
the most important thing to the Bratz.	is	what they are wearing at any one time
it	is	very important to have the newest and coolest clothes to mix and!
Carrier	Relational Process: attributive clause	Attribute

As it can be inferred from the examples above, just as reflected through the analysis of their nominal groups, the analysis of the relational processes of *The Bratz* 2003 campaign also posits the extreme importance that is granted to issues like fashion and appearance. A further look at the nature of the Attributes identified in these ads reveals that not only do the *Bratz* dolls and their potential customers value fashion but they also consider this to be *the most important thing* in their lives.

The Mental processes detected through the analysis constitute a representation of how values and beliefs are portrayed through these processes of perception, as it can be noted in examples shown in the following figure:

Figure 6: – Mental Processes in *The Bratz* ads

The Bratz	Know	how important it is to be seen
these Boozy	Love	to hang out with their girl counterparts the Bratz
All things girls	Love	to do when they're up at two in the morning!
Senser	Mental Process	Phenomenon

Corroborating what has been stated in the analysis of the relational processes, *The Bratz* view social judgment about their appearance as a way to be included and accepted in society (*The Bratz knows how important it is to be seen*). As the *Bratz* value fashion and

style, they are expected to conform to society's aesthetic requirements in that for them, *looking good* (relational process) means *feeling good* (mental process). Their concept of happiness is thus dependent on values such as *looks* and *fashion*.

Indeed, as pointed out by Kline (1993), issues like *looks* and *fashion* circumscribe the contents of dolls' advertisements in that for girls, "fashion is a social drama where popularity is the ultimate achievement and popularity is achieved through 'the look'" (p. 270). In that respect, the advertisements of fashion dolls like *The Bratz* convey a "female world where each is judged not so much for *what* the dolls can do as *how* they look" (*Ibid., my italics*).

Other mental processes identified in the *Bratz'* advertisements point to the passionate nature of their actions (*These boy love to hang out with their girl counterparts the Bratz; All things girls love to do when they're up at two in the morning*), which seems to suggest that these girls have developed a strong affective bond with their peers, thus expressing values such as friendship and intimacy in their advertisements.

To sum up, the figure below describes the types of processes in which the *Bratz* appear as the main participants in their advertisements:

Figure 7 - Processes and number of occurrences in *The Bratz* ads

Type of Process	Processes
Material	prove, spend a fabulous night together, make the party extra stylin', put everyone else to rest, bundle up, hit the slopes, bring the beauty necessities
Relational	looking good, became, are up at two, are hot, have a highly developed fashion sense, to be seen
Mental	feel good, love to hang out, know

As it could be noticed in the figure above, the *Bratz'* texts are mainly construed in terms of material and relational processes. A further investigation on the nature of these processes has shown that the material processes employed in their ads point to the establishment of a friendship relation between the dolls and their potential consumers

through the depiction of activities which are typical of their age group, such as *hanging out with their counterparts hitting the town and dancing the night away, bundling up and hitting the slopes and spending a fabulous night together.*

Another relevant aspect has been revealed through a closer look at their relational processes. They emphasize the priority given to fashion over other issues in contemporary girls' lives by placing the utmost importance on girls' appearance and on society's judgment about one's looks. For the *Bratz* dolls and their customers, not only is it essential to dress well, to have the right outfit, to have a strong fashion sense, but above all, to be seen.

CONCLUDING REMARKS

Concisely, one can say that the *Bratz*' advertisements are prolific insofar as words related to fashion ad style are concerned. Their prevalent lexical choices operate as structures of signification embedded with ideological meanings based on the rhetoric of consumerism, which help to portray the social identities conveyed by the referring advertisements. There has been a verified tendency in the advertising industry towards treating children and teenagers as 'peers' and 'equals' for this facilitates communication with them.

In fact, The *Bratz* dolls promote, both at the visual and the verbal level, the creation of an intense bond with the viewer by gradually constructing their identities as 'one of them', as teenage friends commonly share the same types of feelings and interests. Through verbals and visuals which intermingle to convey significations that encourage a relation of friendship, *The Bratz* ads also foreground an attitude of independence typical of the 'hip-hop', 'urban-funk' girls by inviting girls to become part of their team and encouraging them to celebrate independence via puns which 'celebratze' 'independance' (sic).

Such a sense of independence has also been visually expressed through the distinctive features that compose the *Bratz*' looks, such

as, for example, their protruding lips, heavy-lidded eyes larded with spangly make-up and skimpy clothing. In a way, the dolls' appearance not only reflects their identities as contemporary, American teenage girls, but they also allow for associations to be drawn between their scarcely-covered little bottoms and the suggested sexual overtones they entail. Another interesting aspect related to the sense of independence attached to the *Bratz*' representation refers to the fact that, differently other dolls like *Barbie*, these North-American dolls have been kinetically designed to stand on their own over two feet, a material property which suffices to reiterate the discourse of autonomy and independence that pertains to their semiotic representation in the referring ads.

After tallying up the major visual syntactic patterns within the context of *The Bratz* images, it becomes apparent that features like the predominantly classificatory, conceptual manner in which the represented participants are depicted and the highly naturalistic modality used to portray the American dolls have a lot to say in terms of the embedded social and cultural significations that these miniaturized semiotic representations enact.

Not less importantly, it has been also noted that *The Bratz* tend to foster children's sense of group identity through the depiction of the dolls grouped together on a *classificational* basis, as members of the same class who share the same type of interests. As it has been argued, such depiction fosters identification and involvement by evoking a sense of solidarity and encouraging certain patterns of consumption through values such as positive self- enjoyment and fashion consumption.

REFERENCES

BIGNELL, J. **Media Semiotics: an introduction**. Bignell, J. (ed.). Manchester University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

GAUNTLETT, D. **Media, gender & identity**. London: Routledge, 2002.

HALLIDAY, M. A. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

KLINE, S. **Out of the garden: toys and children's culture in the age of marketing**. London: Verso Press, 1993.

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

VAN DIJK, T. **Ideology: a multidisciplinary approach**. London: Sage, 1998.

ACKNOWLEDGEMENTS

This article is part of a project entitled *Multimodality and Childhood* (Multimodalidade e Infância), developed through the National Council for Scientific and Technological Development in Brazil (CNPq), under the category Scholarship of Research Productivity (number 303695/2017-0).

APPENDIX: VERBAL TEXTS OF *THE BRATZ* 2003 ONLINE ADVERTISEMENTS

Ad 1 – The Style It Fashion Collection	Ad 2 – The Funk Show
<p>It's a fashion spectacular with Bratz, the girls with a passion for fashion™! With new fashion looks that keep these funky and hip dolls at the top of their game, Cloe™, Sasha™, Jade™, Yasmin™ and the newest addition to the BratzPack™, Dana™, prove once again that looking good means feeling good!</p>	<p>Spend a funky evening out and about looking top-notch with everybody's favorite fashion friends! With a funky formal fashion look plus an awesome after-party outfit, this totally-stylin' dress-up themed set also features tons of sizzlin' accessories, an exclusive memory book with exclusive Bratz pics, and a display mannequin to hang the fashions on! Available in nine Bratz and Bratz Boyz styles, formal wear was never this funkadelic!</p>
Ad 3 – Bratz Boys Formal Funk	Ad 4 – The Funk'n'Glow Collection
<p>Meet the boys with a passion for fashion...and the Bratz! The Boyz, like the Bratz themselves, have a highly developed fashion sense for styles cutting-edge and super-cool! No matter the time or place, these Boyz love to hang out with their girl counterparts the Bratz, whether it be out and about, or just chillin'!</p>	<p>On Saturday night, it's time to hit the town and dance the night away! At the clubs, the Bratz know how important it is to be seen! With the Funk 'N' Glow™ Collection, the girls can do just that, with awesome cutting-edge fashion styles that actually light up!</p>
Ad 5 – The Bratz Collectors' Edition	Ad 6 – WinterTime Wonderland
<p>It's a fashion extravaganza with this limited edition, holiday-themed Bratz! These Bratz are so hot, you just may never take 'em out of the package! Unlike previous Bratz outings, each Holiday Collector's Edition Bratz release will feature only ONE of the girls with a passion for fashion™ each year in a unique stylin' look that you can't get anywhere else, making them highly collectible! With more elaborate detailing and fashions, plus tons of incredible fashion accessories, these holiday-themed Bratz are sure to be the highlight of every Bratz collection!!</p>	<p>Snow is on the ground and that can only mean one thing: It's time to experience the winter season, Bratz-style! Join all the girls with a passion for fashion™ as they bundle up and hit the slopes. Specific "sport 'n' style" item ensures that necessities, each girl, in addition to bringing the beauty brings a little something extra to make the fun a little more fashionably sporty! With over 15 accessories in total, plus the hottest fashions ever, it's sure to be one totally-cool season! Available in five Bratz styles!</p>

Ad 7 – Bratz’ Limited Collector’s Edition Yasmin

The girls with a passion for fashion™ just became “Real-ly” Stylin’ with this large-sized Limited Edition Bratz Exclusive!

Standing over two feet the Bratz have never looked more beautiful or fashionable! Available in only one exclusive style to ensure collector status, and including the hottest fashions and accessories ever, bigger is definitely better!

Ad 8 – Slumber Party

It’s Friday night and that can only mean one thing: It’s time for a Stylin’ Slumber Party!

Join all the girls with a passion for fashion™ as they spend a fabulous night together doing all things girls love to do when they’re up at two in the morning! Specific “party responsibility” accessories ensure that each girl, in addition to bringing the beauty necessities, brings a little something extra to make the party extra stylin’! With over 30 accessories in total, and fashions to put everybody else to rest, this is one party you’ll never forget! Five Bratz Slumber Party packs in all!

Ad 9 – Bratz Boys

Meet the boys with a passion for fashion...and the Bratz! The Boyz, like the Bratz themselves, have highly developed fashion sense for styles cutting-edge and super-cool! No matter the time or place, these Boyz love to hang out with their girl counterparts the Bratz, whether it be out and about, or just chillin’!

Ad 10 – Fashion Packs

Three Different Fashion Styles Designed Exclusively to Fit All Bratz!
As everyone knows, the most important thing to the Bratz is what they are wearing at any one time. Therefore, it is very important to have the newest and coolest clothes to mix and match at all times! With these new Bratz Fashion Packs™, they can do just that!

Capítulo 7

*Pressupostos da
Semiótica Social e da
multimodalidade aplicados
na transcrição e análise da
imagem em movimento*

Denise Giarola Maia

INTRODUÇÃO

A tese Diferença e identidade: análise discursiva crítica e Semiótica Social da campanha ser diferente é normal e da série Qual é a diferença? é resultado

de um projeto de pesquisa³² desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG) sob a orientação da profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta. Conforme o título indica, trata-se de um trabalho em que buscamos discutir questões relativas à diferença e à identidade em textos produzidos para a mídia televisiva sobre a síndrome de Down, a partir de uma análise fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) de Norman Fairclough e na Semiótica Social inaugurada por Robert Hodge e Gunther Kress.

A aplicação da Semiótica Social nessa pesquisa foi basilar, pois, como Fairclough (2002) já indicava em seus estudos sobre a mídia, no caso da televisão, era razoável que imagens e efeitos sonoros fossem incluídos como elementos integrantes dos textos, e que a análise linguística fosse vista apenas como uma parte do que, na época, já se denominava como sendo análise Semiótica Social. Isso porque questões relativas ao discurso, bem como sobre as representações e as identidades, não se restringem apenas ao aspecto verbal do evento comunicativo, mas abrangem outras linguagens (ou sistemas semióticos).

Então, foi necessário estabelecer esse diálogo entre essas duas correntes dos Estudos Críticos da Linguagem com tradição de análise baseada na Linguística Sistêmico-Funcional para que nosso objetivo fosse possível, ou seja, o de investigar as formas de comunicação e de representação utilizadas para construir significados identitários da pessoa com Down nos comerciais da campanha “Ser diferente é normal?” do Instituto MetaSocial e na série de reportagens do quadro “Qual é a diferença?” do Fantástico.

32 Agradeço ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Ouro Branco, por ter me concedido afastamento das atividades docentes para capacitação profissional ao nível de doutorado. Foi um período de dois anos cruciais para que essa pesquisa pudesse ser concluída.

Desse modo, no presente artigo, pretendemos fazer um recorte dessa tese, situando os trabalhos que, filiados à perspectiva da Semiótica Social e da abordagem da Multimodalidade, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, ao nos permitir traçar um caminho metodológico de análise dos comerciais e reportagens. Esse caminho, igualmente, apresentamos, aqui, como uma possibilidade para futuros trabalhos que se interessem pela imagem em movimento.

SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

A pesquisa realizada dos comerciais da campanha “Ser diferente é normal?” do Instituto MetaSocial e da série de reportagens do quadro “Qual é a diferença?” do Fantástico foi inicialmente motivo pelo interesse em estudar a imagem em movimento, dada a sua crescente circulação e consumo não apenas na televisão que, de acordo com dados da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República de 2010 e 2014³³, continua sendo a mídia hegemônica entre os brasileiros, mas também em plataformas de compartilhamento de vídeos na *Internet* como o *YouTube*.

A comunicação sempre foi audiovisual, afinal somos seres audiovisuais. O nosso corpo é uma potente ferramenta audiovisual, no entanto, as tecnologias de informação e comunicação, especialmente as mídias digitais, intensificaram as possibilidades dessa comunicação audiovisual, em que linguagem e imagem são articuladas a efeitos de som e de movimento. Além disso, tais tecnologias não são exclusividade de profissionais da área de Comunicação e do Cinema, mas, hoje, qualquer pessoa pode produzir seus próprios “filmes caseiros” por meio de *softwares* gratuitos de edição e montagem de vídeo, que combinam arquivos de fotos, vídeos e áudio e possuem recursos de corte, de efeitos

33 Aproximadamente 95% dos entrevistados declararam que assistem TV. Essa informação encontra-se disponível em: <http://www.secom.gov.br/>. Acesso em: 18 abr.2016.

e transições de vídeo, de adição de títulos, créditos e legendas, entre outros. Consequentemente, o audiovisual – isto é, o produto (ou o texto) de uma interação, tal como o documentário, filme, novela, série, comercial e reportagem – tem se tornado objeto de ensino. Assim, estudantes aprendem a preparar roteiros, gravar e editar um vídeo³⁴.

Desde a Gramática do Design Visual (doravante GDV), que é um desdobramento da Semiótica Social, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) já reivindicavam a urgência desse novo letramento³⁵, devido à importância das imagens na comunicação em sociedade. Além disso, neste trabalho, que se tornou referência para os estudos da comunicação visual, mais especificamente em seu oitavo capítulo, *The third dimension*, no qual Kress e van Leeuwen (2006) abordam sobre artefatos tridimensionais, há um tópico dedicado a uma abordagem a respeito da imagem em movimento.

Apesar de esses dois autores e o próprio grupo de pesquisadores do *Centre for Multimodal Research do Institute of Education, da University College London*, terem expandido os estudos multimodais, nota-se que essas pesquisas ainda não tiveram muito alcance no Brasil, o que faz com que o ensino da Semiótica Social e da abordagem da Multimodalidade continue restringido a leitura da GDV, no que diz respeito à imagem estática.

Não queremos dizer com isso que não seja relevante o que se tem feito em termos de ensino e pesquisa em relação à GDV, contudo, há

34 Temos como exemplo a Olimpíada de Língua Portuguesa, um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas brasileiras, que em sua 6ª edição em 2019, incluiu a categoria “Documentário” para os 1º e 2º anos do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 18 jun. 2020.

35 De acordo com Kress (2003), o termo “letramento” está ainda muito associado ao conhecimento e uso dos recursos da escrita, devido à supremacia que é dada a esse modo em nossa sociedade. No ambiente escolar, geralmente, há a valorização apenas de um tipo de comunicação visual, a escrita, e a prevalência de um só tipo de letramento: o tradicional. Conferir ainda em Kress e Van Leeuwen (2006).

uma necessidade de explorar outras possibilidades de aplicação dos pressupostos e categorias desse trabalho de Kress e van Leeuwen (2006) e de outros semioticistas sociais e teóricos da abordagem da Multimodalidade³⁶. Por exemplo, neste trabalho de análise dos comerciais e reportagens, buscamos, conforme Kress (2003, 2010), analisar como o estilo, isto é, as escolhas feitas pelo produtor de um texto durante seu *design* podem indicar seus interesses, em termos daquilo que ele julga mais adequado para a comunicação, considerando especialmente o público e sua relação com esse.

De acordo com Hodge e Kress (1988), se de um lado, as práticas semióticas são atravessadas pelos complexos ideológicos e pelas regras logonômicas, por outro os produtores de textos são livres para realizar escolhas dentro dos recursos disponíveis em um modo semiótico. Por sua vez, tais escolhas podem produzir um discurso de manutenção ou de mudança das representações e das identidades. Portanto, é no discurso que as formas de organização social se relacionam com os sistemas de signos na produção do texto, reproduzindo ou mudando o conjunto de sentidos e valores que são construídos culturalmente.

A ORQUESTRAÇÃO MULTIMODAL DA IMAGEM EM MOVIMENTO

De acordo com Jewitt (2011), o termo “multimodalidade” tem sido frequentemente utilizado para se referir “[...] a abordagens que entendem a comunicação e representação como sendo mais que a linguagem verbal, e que atende a toda gama de formas comunicacionais que as pessoas usam [...] e as relações entre elas” (p. 14, tradução nossa).³⁷

36 Para mais informações sobre metodologias multimodais para pesquisadores sociais, acessar o site do projeto MODE. Disponível em: <https://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/what-is-multimodality/> Acesso em: 18 jun. 2020.

37 No original: “[...] multimodality describes approaches that understand communication and representation to be more than about language, and which

Os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da Semiótica Social, associados ao *New London Group*, constituem uma dessas abordagens que buscam investigar não somente as várias formas comunicacionais que as pessoas usam – por exemplo, imagem, cor, voz e música, tipografia – e a complexa relação entre elas, mas também, e especialmente, o uso e os efeitos dos discursos através dos usos dos recursos desses modos em variados textos de diferentes domínios (publicitários, jornalísticos, institucionais, etc.), em objetos tridimensionais como brinquedos e até mesmo em espaços arquitetônicos.

Embora a noção de discurso seja, muitas vezes, associada à linguagem, segundo Kress e van Leeuwen (2001), todos os modos, de diferentes maneiras, apresentam meios para a expressão dos discursos, compreendidos como os conhecimentos construídos socialmente sobre algum aspecto da realidade. Os modos, por sua vez, abrangem desde a escrita e a imagem em uma página até a imagem em movimento, o som na tela, a fala, o gesto, o olhar e a postura, corporificados na interação.

Kress (2015) os define como meios materiais e físicos compartilhados social e culturalmente como recursos semióticos para fazer sentido, levando em conta sua potencialidade para fazer declarações sobre o que está acontecendo no mundo, indicar relações sociais entre os participantes da interação e produzir textos com coerência. Cada modo possui seus limites e potencialidades (*affordances*), isto é, apresenta ou não recursos para melhor realizar certas finalidades comunicativas.

Dessa maneira, dois ou mais modos podem ser usados juntos para construir a mensagem desejada, pois o que falta em um modo pode estar disponível em outro. Esse processo de integração demonstra, então, que nenhum modo deve ser considerado mais importante e superior ao outro. Todos estão no mesmo nível e contribuem parcialmente para o significado do todo, ainda que um modo possa ser mais proeminente e significativo que os demais em uma dada situação.

attend to the full range of communicational forms people use [...] and the relationships between them” (JEWITT, 2011, p. 14).

Pela abordagem da multimodalidade, então, torna-se possível analisar o discurso produzido nessas novas interações por meio de tecnologias digitais e que combinam uma variedade de modos na construção da mensagem. De acordo com Burn (2013), ela oferece “novas maneiras de pensar sobre a combinação de sistemas de signos encontrada em formas culturais como a narrativa cinematográfica, televisão, animação, instalações de arte de imagem em movimento e machinima” (p. 1, tradução nossa)³⁸. Assim, nossa pesquisa dos comerciais e reportagens sobre a síndrome de Down também recebeu contribuições advindas dos estudos de Andrew Burn a respeito da orquestração multimodal da imagem em movimento.

Burn e Paker (2001) cunharam o termo cinecônico (*kineikonic*) para indicar uma análise de filmes, vídeos, televisão, entre outras instâncias de mídia de imagem móvel sob a perspectiva da Multimodalidade da imagem em movimento. Para os autores, a filmagem (que se assemelha à fluidez da fala) e a edição (associada à rigidez da escrita), na imagem em movimento, são vistas como dois modos de *design*, os quais são descritos como “modos de orquestração”. Nessa perspectiva, a filmagem seria responsável pelo enquadramento espacial, ângulo, proximidade e movimento de câmera e duração provisória, enquanto a edição produziria enquadramentos temporais e a orquestração dos outros modos contributivos, especialmente sons e gráficos.

Assim, a análise do modo cinecônico da imagem em movimento busca compreender as maneiras pelas quais os modos de orquestração se integram com outros “modos contributivos”, por exemplo, corporais (ligados à ação dramática e fala), auditivos (por exemplo, música) e visuais (como iluminação e cenografia). Segundo o autor, outros modos contributivos podem ser acrescentados na análise da imagem

38 No original: “Multimodality theory can offer new ways to think the combination of signs-systems to be found in such cultural forms as narrative film, television, animation, moving image art installations and mahinima” (BURN, 2013).

em movimento. Essa escolha dos modos contributivos deve, portanto, está relacionada aos interesses de pesquisa.

Por fim, esse estudo do modo da imagem em movimento pode dar ênfase na interação de todos os modos que contribuem para a imagem em movimento ou apenas na gramática da imagem em movimento ao nível do *frame*³⁹. De acordo com Burn (2013), na abordagem sob esse último enfoque, é possível adaptar o modelo da GDV de Kress e van Leeuwen (2006) para construir um trabalho analítico do texto.

TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMAGEM EM MOVIMENTO

Conforme apresentamos no tópico anterior, nosso trabalho analítico dos comerciais e das reportagens teve como ênfase os aspectos espaciais do *frame*. Buscamos observar como os modos contributivos do áudio (isto é, do verbal, a fala, e do som, música e voz) e visuais (da imagem) se conectam e como foram organizados e configurados na filmagem e edição dos vídeos dos comerciais da campanha “Ser diferente é normal” e das reportagens “Qual é a diferença?”, com o propósito de produzir sentidos sobre a identidade da pessoa com Down.

Nosso primeiro passo, então, foi realizar o *download* dos comerciais e reportagens, através de uma ferramenta *online*, o *Apowersoft*, no qual inserimos o URL do vídeo no *YouTube*, depois selecionamos o formato MP4 e salvamos em uma pasta no *desktop* do computador. Em seguida, utilizamos o *software Eudico Linguistic Annotator (ELAN)*⁴⁰ para

39 O termo pode ser traduzido por fotogramas ou quadros, contudo, optamos por manter a forma inglesa.

40 Desenvolvido na Holanda pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, o ELAN consiste em uma ferramenta de criação, edição, visualização e anotação de imagens em movimento e áudio. Existem outras ferramentas de transcrição, anotação e análise para dados de vídeo e áudio, como, por exemplo: Anvil (<http://www.anvil-software.org/>), Exmaralda (<http://www.exmaralda.org/>), Transana (<http://www.transana.org/>) e UAM Image Tool. Este último permite a anotação e análise quantitativa de imagens.

visualizar os comerciais e selecionar as imagens que foram analisadas posteriormente. De acordo com Mavers (2012), essa é uma etapa complexa e demorada, uma vez que exige do pesquisador repetidas visualizações, *frame por frame*, com e sem som, do extrato analisado.

De acordo com Iedema (2001), *frame* diz respeito a um aspecto saliente do *shot* (plano), que por sua vez é entendido como o movimento da câmera sem cortes. Para Bednarek (2014), o *shot* consiste na união de um ou mais *frames*, através de cortes ou outros tipos de junções ou edições como, por exemplo, os efeitos de transição (*fade-outs*, *fade-ins*, *dissolves*, *wipes*, etc).










Desse modo, o *frame* foi escolhido como nossa unidade de análise, contudo, considerando o conjunto desses como um todo dinâmico, e não como imagem estática. Por isso buscamos considerar os aspectos específicos do modo da imagem em movimento, por exemplo, as alterações que ocorrem neles como os movimentos de câmera (*zoom-in*, *zoom-out*, *travelling*, etc.).

Para a captura dos *frames*, utilizamos o recurso da tecla *PrtSc*, através da qual copiamos e colamos os *frames* no programa *Paint* da *Microsoft*, de modo a transformá-los em imagens estáticas em formato JPG. Essas imagens foram organizadas sequencialmente em uma tabela (Figura 1) na disposição horizontal. Tal procedimento é descrito por Iedema (2001) como *desfragmentação*, em que a imagem em movimento é, então, reorganizada em imagens estáticas, segundo a continuidade espaço-temporal.

Nos comerciais e nas reportagens televisivas analisadas observamos a combinação dos modos da linguagem verbal em áudio (nas falas do narrador, do âncora, do entrevistador e dos entrevistados), da escrita (na data, nomes dos participantes, créditos, informações específicas), da imagem em vídeo (em imagem em movimento filmada e imagem computadorizada) e de outras imagens estáticas incorporadas à edição de vídeo (fotos, gráficos), assim como o uso de cor, tipografia e trilha sonora.

A Figura 1 é uma amostra dessa multiplicidade de modos e recursos semióticos que foram considerados mais aptos para compor a explicação sobre o processo de fecundação e divisão celular de um embrião com Down. Trata-se de uma sequência, com duração de aproximadamente 1' (um minuto), que foi selecionada do primeiro episódio da série *Qual é a diferença?*, exibido no dia 9 de agosto de 2015, para ilustrar essa análise realizada.

Figura 1 - Orquestração dos modos na explicação do processo de fecundação e divisão celular de um embrião com Síndrome de Down – Episódio 1 da série Qual é a diferença?

281 00: 09:17,57	282 00: 09:24,69	283 00: 09:25,98	284 00: 09:33,24
			
DRAUZIO:Neste momento, (-) é comum a futura mãe entrar em negação, (-) perguntar "onde foi que eu erreii?",...	DRAUZIO:... "Porque comigo?" (-)	DRAUZIO:Não há razão para se culpar, (-) talvez a pergunta devesse ser (-) "se acontece com tanta gente,...	DRAUZIO:...porquê não comigo?" (-)
285 00: 09:35,17	286 00: 09:38,94	287 00: 09:41,57	288 00: 09:41,97
			
DRAUZIO:ASíndrome de Down é um acaso (-) inevitável (-) da genética.	DRAUZIO:Na fecundação, (-) os genes...	DRAUZIO:...da mulher...	DRAUZIO:...se fundem com os genes do homem. (-)
Música instrumental			
289 00:09:46,29	290 00:09:47,71	291 00:09:46,22	292 00:09:50,57
			
DRAUZIO:O normal (-) é que cada célula formada...	DRAUZIO:...a partir dessa...	DRAUZIO:...união, (-) contenha...	DRAUZIO:...vinte e três cromossomos da mãe (-)...
Música instrumental			

293 00: 09:53,49 	294 00: 09:57,02 	295 00: 10:07,70 	296 00: 10:09,99 
DRAÚZIO: ...e vinte e três pai. (-) ..	DRAÚZIO: Total, quarenta e seis. (-) Na Síndrome de Down, (-) ...	DRAÚZIO: ...acontece e um acidente na multiplicação celular e aparece um cromossomo a mais. (-) Em vez de quarenta e seis, (-) passamos a ter...	DRAÚZIO: ...quarenta e sete. (-) Geralmente o cromossomo vinte e um...
Música instrumental			
297 00: 10: 14,98 	298 00: 10:15,48 	299 00: 10:16,62 	300 00: 10:22,68 
DRAÚZIO: ...fica com três cópias, em vez de duas. (-)	DRAÚZIO: A probabilidade...	DRAÚZIO: ...disso acontecer, (-) AUMENTA conforme a idade da mãe. (+)	DRAÚZIO: Aos vinte e cinco anos, (-) é de...
Música instrumental			
301 00: 10:23,60 	302 00: 10:26,59 	303 00: 10:29,62 	304 00: 10:30,96 
DRAÚZIO: ...uma em cada mil gestações. (+)	DRAÚZIO: Aos quarenta anos, (-) ...	DRAÚZIO: ...uma em cada cem. (+)	DRAÚZIO: A partir dos
Música instrumental			
305 00: 10: 32,62 	306 00: 10: 35,51 		
DRAÚZIO: ...quarenta e cinco anos, (-) a chance de ter um bebê com Síndrome de Down, sobe para...	DRAÚZIO: ...uma (-) em cada dez gestações.		
Música instrumental			

Fonte: dados da autora

Essa sequência apresenta imagens do médico e apresentador da série, Dráuzio Varella, nas quais ele aparece vestido com um jaleco branco e em um laboratório, pois percebermos alguns objetos que nos remete a esse local, como o microscópio. A roupa e o cenário são importantes para a construção do significado, já que, em outros momentos, Dráuzio é filmado com roupas comuns e em outros ambientes. Apesar de ele ser uma figura bastante conhecida do público, essa escolha (que organiza os participantes representados em uma estrutura conceitual) reforça a sua identidade de médico, marcando a posição de onde esse participante representado está falando, ou seja, de

um lugar que está autorizado a oferecer uma explicação do motivo pelo qual um bebê nasce com Down, dando, assim, credibilidade ao conteúdo da fala, que, por sua vez, se inscreve em um discurso biomédico.

Em relação à narração de Dráuzio, percebe-se sequências de fala com pausas. Esse estilo de narração jornalística ajuda o telespectador (ouvinte) a organizar o pensamento e a entender as informações (COTES, 2008).

A fala não é o único modo utilizado para expressar o conteúdo da mensagem, isto é, da explicação do processo de fecundação e divisão celular de um embrião com Down. À medida que Dráuzio é filmado em meio à ação de falar – notam-se os movimentos de seus lábios para produzir os sons da fala –, surgem na tela informações escritas, cuja finalidade, provavelmente, é a de destacar algo que o médico está dizendo e que tenha importância. O mesmo pode ser afirmado sobre o uso das cores empregadas nas palavras e numerais. Elas também são usadas na imagem dos cromossomos para diferenciar entre aqueles que são recebidos da célula germinativa feminina (tom de vermelho mais vibrante) e os da célula masculina (azul), o total de 46 cromossomos que geralmente uma pessoa possui (tom de bege) e o par de cromossomos 21 que caracteriza a síndrome de Down (tom de vermelho mais fechado). Os efeitos computadorizados das imagens do óvulo e do espermatozoide, na fecundação, e dos pares de cromossomos, na divisão celular, são um recurso empregado que reforça o conteúdo da fala, tornando mais fácil o seu entendimento pelo público do programa. Além disso, conforme Gomes (2011), o uso de computação gráfica evidencia uma preocupação do programa com o entretenimento e com a utilização de recursos tecnológicos disponíveis.

Outro modo presente é aquele realizado pelos movimentos das mãos de Dráuzio Varela, caracterizando, às vezes, em gestos emblemáticos, que tem relação com o que está sendo dito, por exemplo, no frame 297, ou gestos mais pontuais como nos frames 282 e 300.

Visto que se trata de uma reportagem distribuída em um programa de televisão de informação e entretenimento, todos esses

modos empregados buscam expressar a mensagem de uma forma mais compreensível, dinâmica e que desperte a atenção do telespectador, sem, contudo, perder a formalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o texto de um comercial ou programa de TV de forma que a interação dos recursos auditivos e visuais pudesse ser reconstruída era uma tarefa quase impossível, devido às questões técnicas. Recentemente, com os avanços tecnológicos, pesquisas nesse sentido vêm sendo desenvolvidas e novas práticas de transcrição e análise têm sido propostas.

Desse modo, buscamos com este artigo apresentar alguns pressupostos da Semiótica Social e da Multimodalidade, como, por exemplo, a noção de “discurso”, “estilo”, “*design*”, “modo” e “modo cinecônico da imagem em movimento”, que contribuiriam para o desenvolvimento dessa pesquisa. Mais especificamente com a transcrição e análise do trecho da Figura 1, tentamos mostrar como as escolhas de filmagem e de edição dos modos contributivos corporais (gesto, fala) e visuais (imagem, cor) se interagem na construção de sentidos e como eles foram organizados pelos seus produtores nesse *design*, levando em consideração as finalidades do gênero, do seu meio/canal de circulação e público.

Tivemos que fazer, neste artigo, um recorte dessa análise mais ampla (MAIA, 2018), envolvendo os comerciais e reportagens, na qual pudemos verificar a projeção de uma identidade para a pessoa com Down positiva e que busca desnaturalizar representações cristalizadas da pessoa com deficiência como “anormal”, “incapaz”, “dependente” ou “doente”. No entanto, ao buscar essa inclusão da pessoa com Down, essa acaba sendo discursiva e semioticamente representada de maneira “normatizada”.

REFERÊNCIAS

BEDNAREK, M. The television title sequence: a visual analysis of flight of the conchords. *In: Djonov, E.; Zhao, S. (eds.). **Critical Multimodal Studies of Popular Culture***. London/New York: Routledge, 2014, p. 36-54.

BURN, A. The kineikonic mode: towards a multimodal approach to moving image media. **MODE Node**, Institute of Education, University of London: 2013.

BURN, A.; PARKER, D. Making your mark: digital inscription, animation, and a new visual semiotic. **Education, Communication & Information**, v. 1, n. 2, p. 155-179, 2001.

COTES, C. O estudo dos gestos vocais e corporais no telejornalismo brasileiro. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Edward Arnold, [1995] 2002.

GOMES, L. É Fantástico! Gênero e modos de endereçamento no telejornalismo show. *In: GOMES, I. M. (org.) **Gênero televisivo e modo de endereçamento no telejornalismo*** [online], p. 263-280. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/1585/1/Generos%20televisivos.pdf>
Acesso em: 19 set. 2017.

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

IEDEMA, R. Analysing film and television: a Social Semiotic account of hospital: an unhealthy business. *In*: van LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of Visual Analysis**, p. 183-204. London: Sage, 2001.

JEWITT, C. (org.). **The routledge handbook of multimodal analysis**. Londres e Nova York: Routledge, 2011.

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

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

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Lancaster: Lancaster University, 2015.

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

KRESS, G. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, [1996] 2006.

MAIA, D. G. **Diferença e identidade [manuscrito]**: análise discursiva crítica e semiótica social da campanha. *Ser diferente é normal* e da série *Qual é a diferença?* Sobre a síndrome de Down. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte: 2018. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1840D.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

MAVERS, D. Transcribing videos. London: NCRM/MODE/IOE. 2012. Disponível em: http://eprints.ncrm.ac.uk/2877/4/NCRM_working_paper0512.pdf. Acesso em: 3 jan. 2018.

**Segunda parte:
perguntas aos
pesquisadores**

Capítulo 8

Questão problematizadora à pesquisadora Maria Carmem Aires

Guilherme Brent

Cofundador da Linguística Crítica, da Análise Crítica do Discurso e da Semiótica Social, Gunther Kress sintetizou suas ideias a partir dos estudos de Michael Halliday, Mikhail Bakhtin e Michael Foucault. Embora não tenha proposto um projeto de Análise Crítica do Discurso, como o fizeram Ruth Wodak, Norman Fairclough e Teun Van Dijk, Kress, ao escrever sobre texto, discurso, ideologia, pedagogia e multimodalidade ajudou a fundar as bases da Análise Crítica do Discurso. De que forma os escritos de Kress se fazem presentes na gênese e no desenvolvimento da ACD?

Capítulo 9

De que forma os escritos de Kress se fazem presentes na gênese e no desenvolvimento da ACD?

Maria Carmen Aires Gomes

INTRODUÇÃO

Participar de um livro em homenagem ao professor e pesquisador Gunther Kress é, de fato, uma honra para uma professora e pesquisadora brasileira que sempre esteve às voltas com a forma pela qual as pessoas interpretam textos produzidos, principalmente, pelas práticas midiáticas. Textos que nos aguçam certos questionamentos: por que o tema foi desenvolvido dessa forma? Por que usaram certos

elementos linguísticos e estruturas textuais e não outras? Por que usaram certa imagem e não outra para construir determinados saberes? Por que textos carregam ideologias e sustentam e/ou transformam relações de poder desiguais, assimétricas e excludentes? São questões que perpassam, claro, a curiosidade de uma leitora, mas também aguçam o olhar analítico de uma pesquisadora do discurso.

Tais questionamentos perpassam a história acadêmica desse pesquisador que se debruçou pela forma como os leitores têm um papel ativo na interpretação de textos. Uma vez implicados em processos sociais, eles podem fazer diversos tipos de leitura (resistente, emancipatória, submissa) que os fazem refletir acerca das regras e posicionamentos de atores sociais, assim como as questões econômicas e políticas de organizações e instituições. A interpretação, processo extremamente importante para Gunther Kress, permite que descubramos os significados sociais materializados nos discursos por meio da análise das estruturas linguísticas, dos aspectos interacionais e do contexto social por meio de textos (FOWLER; KRESS, 1979). Entretanto, esses questionamentos só podem ser respondidos se considerarmos que há uma relação estreita entre língua, sociedade e ideologia.

Iniciarei, portanto, a minha resposta à pergunta que me foi proposta, desenhando essa relação e como ela se desenvolveu dentro da Linguística Crítica, campo do qual fez parte não só Gunther Kress, mas também outros importantes pesquisadores do campo dos estudos discursivos críticos. Será a partir desse contexto que irei explanar minhas considerações sobre a forma como os escritos de Gunther Kress se fazem presentes na gênese e no desenvolvimento dos estudos discursivos críticos.

O meu texto se desenhará da seguinte forma: (i) em um primeiro momento, vou localizar os trabalhos de Gunther Kress (1989) dentro do escopo da Linguística Crítica e seus diálogos com Bob Hodge, Roger Fowler; (ii) em um segundo momento, os diálogos com os grupos

East Anglia e Lancaster; e por fim; (iii) vou tentar mostrar diálogos entre Gunther Kress e o projeto da ADTO-Fairclough.

LINGUÍSTICA CRÍTICA: GUNTHER KRESS, ROGER FOWLER, BOB HODGE

Roger Fowler, em seus escritos no final da década de 70, já anunciava a natureza instrumental, baseada nos estudos de M.A.K. Halliday, do campo da Linguística Crítica, cujo objetivo analítico era “chegar à ideologia codificada implicitamente por detrás das proposições abertas, para examiná-la em particular no contexto das formações sociais” (FOWLER, 2004, p. 207). Segundo o pesquisador, tanto ele quanto Kress e Hodge estavam focados em teorizar a **linguagem como prática social**, no sentido althusseriano: “uma intervenção na ordem social e econômica, e que nesse caso funciona pela reprodução da ideologia (socialmente situada)” (KRESS; HODGE, 1979), (FOWLER, 2004, p. 208).

O olhar para a linguagem como prática social já se apontava como um dos princípios norteadores da relação entre língua, sociedade e ideologia, que só seria percebida, segundo Fowler, por meio do conceito de **representação**, uma vez que “as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação” (FOWLER, 2004, p. 209). Para o pesquisador, “não existe necessariamente nenhuma realidade verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas” (*Ibid.*), isso implica dizer que muitas coisas poderiam ser representadas por certos elementos e não por outros, e que as representações variadas são impregnadas de operações ideológicas.

Como foi dito, a relação entre língua, estrutura social e ideologia já era proposta e defendida por M.A.K. Halliday, na base da Linguística Sistêmico-Funcional, em seu texto seminal de 1978, para quem a língua é um fenômeno sociossemiótico, ou seja, a língua forma

parte da sociedade, assim como se constitui nela e se manifesta nela também. Usamos a língua de maneira funcional e sistêmica para nos comunicarmos na sociedade de forma a resolvermos nossos problemas sócio-comunicativos, instanciados em textos, que podem potencializar vários significados a depender dos contextos de situação e de cultura.

Roger Fowler chama atenção para a importância de duas publicações produzidas por Gunther Kress na década de 80, em especial *Discourses, texts, readers and the pro-nuclear arguments* e *Linguistic processes in sociocultural practice*. Discutindo sobre a relação entre língua, estruturas sociais e ideologia, Kress (1985a) afirma que

[...] os textos estão em todos os lugares e que são inevitavelmente estruturados pela ideologia, e que a **estruturação ideológica tanto da linguagem quanto dos textos** pode ser relacionada rápida e claramente às estruturas e processos sociais que deram origem a esses textos (KRESS, 1985a, p. 5, grifo meu)⁴¹.

O objetivo da Linguística Crítica era instrumentalizar os leitores de forma que fizessem “leituras desmistificadoras de textos ideologicamente marcados” (FOWLER, 2004, p. 212), mas para isso, segundo Gunther Kress, era preciso atribuir mais poderes aos leitores, uma vez que pouco se teorizava tal instância interpretativa. Kress então delinea “[...] o conjunto inter-relacionado formado pelas concepções de **discurso, escritor (autor), e leitor**” (FOWLER, 2004, p. 212, grifo meu).

Kress (1985b) acredita que tanto os leitores quanto os escritores se constroem a partir dos

[...] discursos aos quais têm acesso. Um escritor pode produzir textos provenientes somente dos discursos disponíveis, e, assim,

41 Tradução minha: “*texts are everywhere and are inevitably structured by ideology, and that the ideological structuring of both language and texts can be quickly and clearly related to the social structures and processes that gave rise to these texts*” (KRESS, 1985a, p. 5).

ser sócio-culturalmente constituído. Os autores são escritores que possuem seus próprios textos (p. 49).

Assim, a operação de leitura e produção só pode se realizar por meio de textos, que constroem ‘posições de leitura’ para os indivíduos, ou seja, os textos, de alguma forma, incitam quais formações ideológicas os leitores devem trazer no ato da leitura. Nesse sentido, tanto autor quanto leitor são instâncias discursivas ativas que constroem e reconstróem o texto como um sistema de significados sociais, culturais, históricos e políticos.

Kress (1985b), retomando as discussões de M. Foucault, assume então que

[...] discursos são conjuntos de afirmações sistematicamente organizadas que dão expressão aos significados e aos valores de uma instituição [...] Um discurso fornece uma série de asserções possíveis sobre uma certa área, e organiza e estrutura a forma pela qual um tópico, objeto, ou processo em particular deve ser discutido (p. 6-7).

Gunther Kress ressalta a necessidade de se considerar a concepção de gênero do discurso para entender como os textos se produzem estrategicamente e como isso afeta a leitura e obviamente os leitores. Essa instrumentalização da leitura está no escopo da linguística crítica e nas problematizações levantadas por Kress: compreender a interação prática entre linguagem e contextos. Para Fowler (2004): “o linguista crítico deve adotar uma atitude responsável e profissional em relação à **análise do contexto**” (p. 216, grifo meu). Assim, Kress se propõe a estudar a dimensão histórica e textual, buscando compreender como ocorre o movimento *ideologia-na-linguagem*.

Em 1989, Kress chama atenção para a forma como as questões sociais afetam a mudança linguística. A primeira crítica que faz à LC se refere ao fato de que a motivação política dessa abordagem era descobrir a estrutura

das fundações sociais, já que elas afetavam as interações dos agentes sociais e dos elementos linguísticos, mas, ao afirmar isso, ressalta o caráter pouco sócio-interpretativo e mais descritivo da LC. Sobre o conceito de escolha, Kress critica que a análise do social tende a mostrar recorrentemente a reprodução de estruturas de dominação ou a reimposição e reafirmação dessas estruturas, como se a escolha não fosse “real”, mas somente uma reprodução de ações habituais previamente estabelecidas (KRESS, 1989, p. 446). Para o pesquisador, isso pode gerar duas inquietações analíticas: além de um discurso pessimista sobre a impossibilidade de alternativas e estratégias emancipatórias, uma suspeição sobre a mudança linguística. A provocação de Kress reside na sua defesa de que leitores não são recipientes, não são passivos, mas agem em relação ao que os textos trazem (as escolhas linguístico-textuais), sendo capazes de fazer leituras resistentes, emancipatórias e transformativas.

Resgatando as ideias de Bakhtin, Foucault e Halliday, o pesquisador pontua a **constituição do texto e sua centralidade neste debate linguístico-social**. Assume que “texto se forma na interação entre agentes linguísticos que tem um posicionamento sobre a complexa estrutura social” (KRESS, 1989, p. 447)⁴². Dessa forma, as escolhas realizadas pelos usuários deixam marcas nos textos que geram efeitos e são determinadas pelas práticas sociais contingenciais e pelos significados potenciais das estruturas.

Textos são “conclusões não apenas das escolhas de um usuário [...], mas são sempre (vestígios a seguir) constituídos a partir de um complexo de posicionamentos sociais de todos os participantes na formação do texto” (KRESS, 1989, p. 448-449)⁴³. A história é uma marca inevitável do texto uma vez que esse é produzido por um sujeito

42 Tradução minha: “Text is formed in the interaction of linguistic agentes who have a particular positioning in the complexo of social structure” (KRESS, 1989, p. 447).

43 Tradução minha: “texts are therefore encondings not just of choices of one language user [...] but are always (traces of) encondings made from a complexo f social positioning of all the participants in the formation of the text” (KRESS, 1989, p. 448-449).

que deixa ali suas vivências, experiências, desejos e crenças. O texto traz as marcas das estruturas de diferença e seus efeitos na produção das desigualdades de poder porque é produzido por sujeitos posicionados historicamente dentro de instituições. É “através da experiência dos textos marcados por desigualdades de poder, que os sujeitos linguísticos/sociais são treinados a assumir certas posições de poder em determinados textos” (KRESS, 1989, p. 449)⁴⁴. Assim, “a linguagem como texto, sempre instrui seus usuários a tomar certas posições em interações particulares, os treina para serem certos tipos de sujeitos em certos tipos de textos” (KRESS, 1989, p. 449)⁴⁵. Fato é que algumas marcas padronizadas ou padrões de relações de poder são muito específicos de certos gêneros discursivos produzidos em determinadas práticas sociais: “uma vez que a instituição é estabelecida, as formas linguísticas também são, e a produção de certos textos se torna uma questão de reprodução de formas existentes” (KRESS, 1989, p. 457)⁴⁶. Para Kress, quando as práticas (material ou linguística) se repetem frequentemente, elas passam a se constituir como coisas e objetos. Então, se “recursos linguísticos existem para realizar/representar tais práticas em termos objetivos/nominais, não surpreende que o significado da base social seja realizado dessa forma” (KRESS, 1989, p. 456)⁴⁷. A base social alternativa, então, aquela que sairia

44 Tradução minha: “*Through the experience of texts which are marked by inequalities of power, linguistic/ social subjects are trained into assuming certain positions of power in given texts*” (KRESS, 1989, p. 448-449).

45 Tradução minha: “*Language as social action, that is, language as text, Always instructs its users to take on certain positions in particular interactions, trains them to be certain kinds of subjects in certain kinds of texts*”

46 Tradução minha: “*Once the institution is established the linguistic forms are also, and the production of certain texts becomes a matter of the reproduction of existente forms*” (KRESS, 1989, p. 457).

47 Tradução minha: “*linguistics resources exist for realizing/representing such practices in objective/nominal terms, it is unsurprising that the meanings of the social base are realized in this form*” (KRESS, 1989, p. 456).

dessa reprodução discursiva, proveria das dinâmicas interacionais de contestação, de transformação e das estruturas sociais de poder.

GUNTHER KRESS E OS DIÁLOGOS COM EAST ANGLIA E LANCASTER

Alguns pesquisadores nos mostraram como a história da Análise de Discurso Crítica se entrecruza à história não só da Linguística Crítica como também, claro, a de Gunther Kress. Apresento abaixo algumas falas que traçam esse percurso entrecruzado.

Blommaert e Bulcaen (2000) afirmam que a história da CDA/ADC se faz à luz dos estudos desenvolvidos pelos linguistas críticos “da Universidade de East Anglia, que na década de 1970 se voltaram para questões como (a) o uso da linguagem em instituições sociais, (b) as relações entre linguagem, poder e ideologia; e (c) quem proclamou uma agenda crítica de esquerda para a linguística” (p. 453)⁴⁸. E ressaltam que os trabalhos “de Hodge & Kress (1979) e Fowler *et al* (1979) são seminais nesse aspecto (para pesquisas, ver Fowler 1996, Birch 1998). Seu trabalho foi baseado na linguística sistêmica-funcional e sociosemiótica de Michael Halliday” (BLOMMAERT; BULCAEN, 2000, p. 453-454)⁴⁹.

Wodak (2004) também em um ensaio discorrendo do que se trata a análise de discurso crítica, relata que essa abordagem discursiva emerge no início dos anos 90 por meio de uma rede de pesquisadores em um simpósio acadêmico, contando

48 Tradução Minha: “*the University of East Anglia, which in the 1970s turned to issues such as (a) the use of language in social institutions, (b) the relationship between language, power and ideology; and (c) who proclaimed a critical left agenda for linguistics*” (BLOMMAERT; BULCAEN, 2000, p. 453).

49 Tradução Minha: “*by Hodge & Kress (1979) and Fowler et al (1979) are seminal in this respect (for research, see Fowler 1996, Birch 1998). His work was based on Michael Halliday’s systemic-functional and socio-semiotic linguistics*” (BLOMMAERT; BULCAEN, 2000, p. 453-454).

[...] com o apoio da University of Amsterdã, Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak passaram dois dias juntos, e tiveram a maravilhosa oportunidade de discutir teorias e métodos de análise do discurso, especificamente de ACD (p. 227).

Segundo Wodak (2004), é difícil traçar os limites entre o que seria LC e ADC, embora todos os pesquisadores acima citados tenham desenvolvido e seguido diferentes abordagens, eles trabalharam juntos em muitos estudos e textos. Wodak (2004) ainda nos relata que:

[...] muitas das concepções básicas da LC/ACD que se destacavam nos estágios iniciais de estabelecimento do campo, e que foram elaboradas em desenvolvimentos posteriores da teoria, são articuladas no trabalho de Kress (1989). Elas incluem concepções como: • A linguagem é um fenômeno social. • Não apenas indivíduos, mas também as instituições e os grupos sociais possuem significados e valores específicos, que são expressos de forma sistemática por meio da linguagem. • Os textos são as unidades relevantes da linguagem na comunicação. • Os leitores/ouvintes não são recipientes passivos quando se relacionam com os textos. • Há similaridades entre a linguagem da ciência e a linguagem das instituições, e assim por diante (p. 229-230).

Observe que os princípios teóricos elaborados por Gunther Kress, em 1989, têm uma base nos estudos de M.A.K. Halliday, principalmente, nas discussões ensejadas por esse pesquisador na obra de 1978, *Linguagem como Semiótica Social – a interpretação social da linguagem e do significado*. Princípios também retomados não só por Norman Fairclough, em *Language and power*, em 1989, mas também outros analistas de discurso críticos.

Talvez o que faça parecer tão tênue a linha (ou mesmo apontar a inexistência dessa linha) que separa a LC da ACD/ADC, na

minha opinião, seja o fato de que algumas abordagens discursivo-críticas tenham como base teórico-metodológica os princípios da linguística sistêmico-funcional, como observamos nos trabalhos de Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, principalmente), Gunther Kress, Theo van Leeuwen. Na opinião de Teun van Dijk (1993, p. 131), ACD/ADC e a LC “são, quando muito, uma perspectiva compartilhada sobre como fazer análise linguística, semiótica e do discurso”. Talvez, não sejam campos separados, mas uma relação de continuidade entre LC e ACD/ADC, como chama atenção Wodak (2004):

Essa continuidade é visível principalmente na afirmação de que os discursos são ideológicos, e que os signos não são arbitrários (veja também KRESS, 1993). A linguística sistêmica funcional mostrou-se extremamente importante para a análise textual realizada por essa escola (veja HALLIDAY, 1978) (WODAK, 2004, p. 226).

Assim, talvez resgatando a ressalva que Halliday faz ao definir os motivos pelos quais opera com a definição de linguagem como sociosemiótica, Kress tenha compreendido que, como aponta Halliday: “existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua” (HALLIDAY, 1985, p. 4), é isso o que tenha levado a desenvolver suas pesquisas no âmbito das paisagens semióticas, junto com B. Hodge. Em 1988, lançam o livro *Social semiotics*, marcando “uma nova fase para os estudos semióticos ao desnudar a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, seus contextos e efeitos” (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 1). A Semiótica Social busca analisar “os significados sociais construídos através da vasta gama de formas semióticas, por meio de textos semióticos e práticas semióticas em todos os tipos da sociedade

humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261)⁵⁰.

Em 1997, em um capítulo dedicado a discutir uma proposta de teoria social da linguagem, Gunther Kress assume que é impossível pensar em uma teoria desta natureza sem recorrer às categorias de heteroglossia e dialogismo, conforme Bakhtin (uma de suas principais influências teóricas), porque essas permitiriam perceber o traçado histórico da mudança, tendo o texto como “meio, local e registro de interações sociais, contestações e resoluções (mais ou menos temporárias), e o efeito dessas na linguagem” (KRESS, 1997, p. 55). Linguagem essa que é compreendida como prática social, ou seja, “está não só efetivamente envolvida na produção e reprodução de outras práticas sociais, mas é, ela própria, produzida e reproduzida por práticas linguísticas, bem como por outras práticas e categorias sociais” (*Idem*).

Kress ressalta, em todo o capítulo, a necessidade de se “ter uma teoria da linguagem baseada na história, que, forçosamente, inclua a atenção às estruturas de poder [...]” para que textos sejam interpretados e explicados sociopolítica e culturalmente. Nesse ponto, o pesquisador destaca a importância do leitor ativo, “como participante qualitativo essencial na produção do texto [...]” (KRESS, 1997, p. 62); um leitor que “chega com uma história complexa de experiências particulares da linguagem como texto, uma história social particular e uma história linguística particular” (p. 64). Ao assumir esse posicionamento, nos provoca, e aos linguistas estruturalistas de plantão, dizendo que é um absurdo acharmos que todos nós temos acesso, “da mesma maneira, ao mesmo sistema linguístico, utilizando esse sistema livre e igualmente, com vista ao cumprimento” (*Idem*) dos nossos objetivos.

50 Tradução Minha: “*the social meanings constructed through the wide range of semiotic forms, through semiotic texts and semiotic practices in all types of human society in all periods of human history*” (KRESS, 1988, p. 261).

Essa provocação se estende à tese do pesquisador de que, numa teoria social da linguagem, “um signo é sempre o produto de uma relação motivada entre significante e significado” (KRESS, 1997, p. 70), assim, tanto a produção quanto a recepção de textos por leitores nunca serão totalmente transparentes, porque “todas as interações estão sujeitas a um maior ou menor grau de diferença de poder” o que não leva a uma “distorção, mas sim a uma condição normal da comunicação” (*Idem*). O que isso quer dizer? A produção dos signos por sujeitos em interações sociais é atravessada por operações de poder, que essas operações de poder “tanto como os efeitos da história tornam o signo mais ou menos transparente, ou mais ou menos opaco, para outros utilizadores/reprodutores do signo” (*Idem*).

Nas conclusões desse capítulo, Gunther Kress já aponta para a necessidade de se pensar na crescente importância da semiótica visual na agenda dos estudos da linguagem, em especial nas práticas de leitura, assunto tão caro a este pesquisador.

Em 2000[1997], em texto sobre semiótica discursiva, produzido em coautoria com Regina Leite-García e Theo van Leeuwen, Kress propõe compreender como os textos multimodais se caracterizam, uma vez que modos semióticos distintos têm potencialidades significativas também distintas e limitadas. Os pesquisadores assumem que se trata de um projeto inovador dentro do campo crítico discursivo uma vez que

[...] en general el análisis del discurso se concentro em el texto lingüísticamente realizado. En el enfoque multimodal se intenta *comprender todos los modos de representación que entran en juego en el texto, con la misma exactitud de detalles y con la misma precisión metodológica que es capaz de alcanzar el análisis del discurso con el texto lingüístico* (KRESS; LEÍTE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000[1997], p. 375).

Então, interessa a Kress e seus coautores, na proposta da Semiótica Social, a relação entre a textualidade, as origens sociais e as práticas de produção e leitura de textos. Ou seja, propõem

[...] chamar atenção para todas as formas de significação como atividade social marcadas no campo da política, das estruturas de poder e, portanto, submetidas às disputas que surgem em função dos distintos interesses dos que produzem os textos (KRESS; LEÍTE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000[1997], p. 375)⁵¹.

Os pesquisadores e a pesquisadora propõem, então, uma análise semiótico-social do texto multimodal que parte de alguns princípios (sugiro a leitura do texto a p. 388) que ressaltam a potencialidade significativa dos modos semióticos na representação – comunicação produzida culturalmente nas práticas de leitura e escrita.

Gostaria, neste momento, de chamar atenção para a forma como os pesquisadores compreendem a prática de leitura. Para os autores,

[...] a leitura é ativa e transformadora da mesma forma que a escrita. A leitura está sujeita a restrições assim como a escrita, está constringida pelos meios disponíveis para produzir signos e pelas restrições do alcance da ação dos leitores em sua reconstrução semiótica ativa de todos os sistemas de signos no seu entorno, que geralmente se designa por “contexto” (KRESS; LEÍTE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000[1997], p. 389)⁵².

51 Tradução minha: “[...] *para llamar la atención sobre todas las formas de significación como actividad social enmarcada em el campo de la política, de las estructuras de poder y, por lo tanto, sometida a las disputas que surgen debido a los distintos intereses de los que producen textos*” (KRESS; LEÍTE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000[1997], p. 375).

52 Tradução minha: “[...] *la lectura es activa y transformativa, lo mismo que la escritura. La lectura sujeta a restricciones, porque, igual que la escritura, está constringida por los medios disponibles para producir signos y por las restricciones del alcance de*

Esses autores entendem que é impossível fazer uma leitura crítica coerente sem considerar uma análise semiótico-social dos textos e seus potenciais modos significativos de representação e comunicação culturais. Só é possível ler criticamente se consideramos que os textos são multimodais, e que os traços textuais podem dar margem a vários tipos de leituras, porque os leitores são ativos em suas práticas em função dos recursos disponíveis, de suas vivências e experiências.

Enfim, depois desse sintético traçado, como podemos perceber os diálogos entre Gunther Kress e os pesquisadores da abordagem discursivo-crítica? Tentei apontar até o momento, à luz de alguns escritos de Kress, sobre a maneira como ele compreende a natureza sociossemiótica da linguagem e como isso se entrecruza aos princípios da ADC/ACD. Não pretendo apontar contribuições dos estudos de Gunther Kress, mas sim, apresentar os diálogos tão fortemente marcados e visíveis entre ele e os pesquisadores já apresentados aqui neste texto. Apresentarei esse dialogismo do meu lugar de fala, uma pesquisadora da abordagem discursivo-crítica que dialoga com os estudos de Norman Fairclough para analisar as relações entre corpo/discurso, estudos de gênero social e feminismo interseccional.

GUNTHER KRESS E O PROJETO DA ADC – NORMAN FAIRCLOUGH

A centralidade e a importância da linguagem na vida social são resultantes dos avanços tecnológicos, da mediação tecnológica na nossa vida em sociedade, da forma como os grandes grupos tem acesso aos conhecimentos, informações e outros grupos, nem tanto. Na luta política e sociocultural, a linguagem (verbal, visual, entre outras) torna-se o meio/instrumento com o qual conquistas

la acción de los lectores en su reconstrucción semiótica activa de todos los sistemas de signos en el entorno, entorno que generalmente se designa con el término 'contexto' (KRESS; LEÍTE-GARCIA; VAN LEEUWEN, 2000[1997], p. 389).

sociais são alcançadas, desigualdades são construídas, reproduzidas, transformadas, mas também violências são produzidas, iteradas e transformadas. É nessa conjuntura que linguistas críticos desenvolvem seus estudos e chamam a atenção para o fato de que esse crescimento relevante da linguagem na vida social “teve como resultado um maior grau de intervenção consciente para controlar, moldar as práticas linguísticas de acordo com os objetivos econômicos, políticos e institucionais” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997], p. 369)⁵³.

Fairclough e Wodak (2000[1997]), em *Análisis crítico del discurso*, orientam que a análise crítica aplicada à linguagem se desenvolve dentro do “marxismo ocidental”, incluindo “figuras e movimentos chave dentro do pensamento social e político do século XX: Antonio Gramsci, A Escola de Frankfurt (incluindo Jurgen Habermas) e Louis Althusser⁵⁴” (p. 370). Os pesquisadores ressaltam que nem todos os analistas críticos do discurso se localizam dentro dessa tradição/herança, mas não se pode negar que o marxismo ocidental constitui o marco dos estudos crítico-discursivos. Intelectuais como M. Foucault e o seus conceitos de discurso e poder, e M. Bakhtin e a tese de que todo uso da linguagem é ideológico, porque se constitui no dialogismo, além de outros conceitos e premissas importantes como intertextualidade (palavra de outrem), gêneros do discurso e palavra como terreno das lutas de classes, são vozes constituídas também em várias abordagens discursivo-críticas.

Por isso é possível perceber a estreiteza do diálogo entre, por exemplo, os estudos de Gunther Kress e Norman Fairclough, uma vez

53 Tradução minha: “*tuvo como resultado un mayor grado de intervención consciente para controlar y moldear las prácticas lingüísticas en una forma acorde con los objetivos económicos, político e institucionales*” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997], p. 369).

54 Tradução minha: “*Incluye figuras y movimientos clave dentro del pensamiento social y político del siglo XX: Antonio Gramsci, La Escuela de Frankfurt (incluyendo a Jurgen Habermas) y Louis Althusser*” (FAIRCLOUGH; WODAK; 2000[1997], p. 370).

que ambos têm como grandes influências teóricas: M.A.K. Halliday (Linguística Sistemico Funcional), Michel Foucault (conceito de discurso, poder e sujeito), Louis Althusser (discussões ideológicas), M. Bakhtin (dialogismo, intertextualidade, gêneros do discurso).

Fairclough e Wodak (2000[1997], p. 374), ao apresentarem sinteticamente algumas abordagens da análise crítica do discurso, destacam o objetivo teórico-metodológico da Linguística Crítica (FOWLER *et al.*, 1979; KRESS; HODGE, 1979) e da Semiótica Social (HODGE, KRESS, 1988), ambas tendo como precursor o pesquisador Gunther Kress, conforme já assinalado neste texto.

Com o foco nas escolhas lexicogramaticais realizadas dentro de um conjunto de possibilidades no sistema linguístico, pesquisas desenvolvidas por Gunther Kress chamaram atenção para “o potencial ideológico dos sistemas de categorização implícitos em determinados vocabulários: maneiras particulares de ‘lexicalizar’ a experiência” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997], p. 375)⁵⁵.

Assim que os estudos analíticos desenvolvidos por G. Kress sobre classificação, lexicalização e relexicalização são tomados e referenciados por Fairclough (1989, p. 116), em *Language and power*, quando o autor procura mostrar como os valores experienciais e relacionais são carregados nas palavras e nos traços gramaticais, ou seja, “como as diferenças ideológicas entre os textos na sua representação do mundo são codificadas no vocabulário” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 94)⁵⁶.

Em *Discurso e mudança social* (1992), Fairclough, já preocupado com a relação entre discurso e mudança social, no capítulo que trata da intertextualidade, resgata o trabalho desenvolvido por G. Kress (1986), sobre uma análise em que esse pesquisador contrasta

55 Tradução minha: “*el potencial ideológico de los sistemas de categorización implícitos en determinados vocabularios: maneras particulares de ‘lexicalizar’ la experiencia*” (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000[1997], p. 375).

56 Tradução minha: “*how ideological differences between texts in their representation of the world are encoded in vocabular*” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 94).

a cobertura de um evento em dois jornais australianos e mostra que, na reestruturação do evento, os jornais produzem significações distintas sobre o público/privado. Enquanto um focaliza o fato em termos legais/públicos, o outro, focaliza na pessoa, no protagonista da ação. A explanação crítica que Fairclough (1992) faz a partir da análise empreendida por Kress é que:

[...] a mídia tem um importante papel hegemônico não só em reproduzir, mas também em reestruturar a relação entre os domínios público e privado, e a tendência que eu identifiquei aqui envolve a fragmentação da distinção, de modo que a vida pública e a privada são reduzidas a um modelo de ação e motivação individual (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 147).

Os diálogos entre Fairclough e Kress se estreitam sempre quando Fairclough se propõe a analisar os textos a partir de categorias da léxicogramática. Fairclough (1992), ao discutir sobre o papel da modalidade em uma entrevista médica, afirma que

[...] a modalidade trata da relação entre os produtores e as proposições, do comprometimento ou, inversamente, do distanciamento entre produtores e proposições: seu grau de ‘afinidade’ com elas, como Hodge e Kress (1988) denominam (p. 180).

Ressalta ainda que para esses pesquisadores,

[...] a afinidade que um(a) produto(a) demonstra em relação a uma representação de mundo é inseparável do relacionamento (e ‘afinidade’) entre a o(a) produtor(a) e outros participantes do discurso (p. 180-181).

Fairclough chama a atenção, então, para o fato de que “verdade proposicional e relações sociais, conhecimento e poder” (p. 201) podem

estar estreitamente ligados em muitas práticas sociais de diferentes formas, pois “expressar alta afinidade pode ter pouca relação com o comprometimento de alguém com uma proposição, mas muita relação com um desejo de demonstrar solidariedade” (Hodge e Kress, 1988, p. 123) (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 201).

Então, Fairclough aponta que a baixa ou alta afinidade depende de relações de poder entre os interactantes e assume que “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” (2001[1992], p. 201). Trata-se de uma dimensão discursiva já que pode evidenciar contestações, abertura e transformações propositivas. A maneira como a mídia pode transformar discursos antes com baixa afinidade em alta modalidade categórica é altamente político-discursiva. Quanto a isso Fairclough (2001[1992]) pontua que as mídias tendem a preferir “modalidades objetivas que permitem que perspectivas parciais sejam universalizadas”, além do uso de “modalidades categóricas, asserções positivas e negativas [...] e pouco uso de elementos modalizantes (verbos modais, advérbios, adjetivos, indeterminações, e assim por diante)” (p. 202).

Assumindo a natureza discursiva da modalidade, Fairclough (2001[1992]) afirma que:

[...] o que o exemplo do discurso da mídia indica é que a modalidade não é simplesmente um conjunto de escolhas disponíveis para falantes ou escritores para registrar graus de afinidade. O que uma tal perspectiva orientada para a escolha perde, isoladamente, é a variabilidade das práticas de modalidade como entre tipos de discurso, a extensão em que as práticas particulares de modalidade são impostas às pessoas que recorrem a tipos de discursos particulares (p. 203).

Em *Media discourse* (1995) Fairclough ressalta novamente a importância do conceito de transformação proposto por Hodge e Kress (1979, 1988) para compreendermos que os processos linguístico-ideológicos são também processos de lutas, uma vez que “optar por representar um evento de uma forma pode ser uma recusa para não representá-lo de outras formas disponíveis, no momento” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 27)⁵⁷, e relacionar essas escolhas com as relações e estruturas de poder.

Outro importante diálogo construído entre Kress e Fairclough refere-se à discussão da relação entre sujeito, criatividade e determinação social no discurso, iniciada em Fairclough (1989, *Language and power*) e retomada em *Discourse and social change* (1992).

Em 1992, Fairclough assume que o conceito de intertextualidade “tem importantes implicações para [...] a constituição de sujeitos nos textos e a contribuição de práticas discursivas em processo de transformação para mudanças na identidade social” (2001[1992], p. 170), uma vez que as relações intertextuais são constantemente mutáveis, que já está obviamente na sua natureza intertextual. Para defender a sua tese de que há uma relação estreita entre intertextualidade, coerência e sujeitos, o analista crítico retoma o trabalho de Kress, em que esse pesquisador “analisa exemplos de textos educacionais de vários tipos e sugere que sua constituição intertextual incorpora elementos partilhados com o discurso da propaganda” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 170). Em sua análise, Fairclough (2001[1992]) diz que “os livros didáticos e outras formas de discurso educacional, desse modo, contribuem para a constituição dos sujeitos como consumidores, e o processo educacional parece, entre outras coisas, estar educando os(as) leitores(as) a lerem anúncios” (p. 171), e comenta que, ao fazerem isso, acabam por gerar uma visão consumista do mundo o que reforça o trabalho ideológico do discurso hegemônico capitalista na contemporaneidade.

57 Tradução minha: “choosing to represent an event in one way may be a refusal to not represent it in other ways available at the time” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 27).

A questão da leitura e da interpretação de textos é de fundamental importância para ambos os pesquisadores críticos. A coerência, como um fator interveniente importantíssimo para a leitura, para Fairclough (2001[1992]), está relacionada com as suposições que os intérpretes trazem para o processo de interpretação, uma vez que “os produtores interpelam os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de desenvolver suposições e de fazer conexões que produzem leituras coerentes” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 171). Isso de alguma forma conduz ao fato de que “textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são ‘capazes’ de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes” (p. 171). Nesse sentido, os intérpretes podem gerar interpretações resistentes, podem resolver contradições ou mesmo negociar parte do que foi dito e compreendeu. Fato é que, ao lerem, os intérpretes se posicionam diante do que foi exposto, podem ser submissos, isto é, podem se ajustar “às posições que são estabelecidas para eles nos textos” (p. 171) ou serem resistentes já que são sujeitos sociais com experiências e vivências distintas e particulares que afetarão o modo como interpretarão os textos.

Para Fairclough (2001[1992], p. 173), “leituras resistentes podem desarticular, em diferentes graus, a articulação intertextual de um texto”. São, portanto, um modo de luta hegemônica. No entanto, nem todos os intérpretes são ‘capazes’ de fazerem leituras críticas, nem todos têm acesso a protocolos. De Kress (1988), Fairclough resgata o termo “leitores/leitoras resistentes”. É na proposta de um processo de leitura mais crítico que os dois pesquisadores se alinham numa preocupação central: “desenvolvimento de uma teoria social do discurso, com uma orientação para a luta e a mudança histórica no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 51).

Gunther Kress, compreendendo a importante relação entre as práticas de leitura e de produção de diversos tipos de textos, resgatando os estudos bakhtianos sobre gêneros do discurso e intertextualidade,

além do olhar para a luta e mudança histórica do discurso, desenvolve, juntamente com Theo van Leeuwen e Hodge, a Semiótica Social, como já foi dito aqui neste texto.

Em 1999, Chouliaraki e Fairclough destacam, em uma seção dedicada à linguagem e outros sistemas semióticos, os estudos de Kress e van Leeuwen (1996) e Kress (1998), e pontuam que “existem equivalências e movimentos complexos entre a linguagem, outros sistemas semióticos e momentos não semióticos das práticas sociais” (*Idem*)⁵⁸. Afirmam, ainda, que “cada momento e cada sistema semiótico tem sua própria lógica e mecanismos, e a ‘tradução’ entre eles é um processo complexo no qual muita coisa se perde [...]” (*Idem*)⁵⁹. Essa perspectiva de internalização dos momentos, ou o próprio efeito potencial do discurso na prática social só poderá ser melhor apresentado se considerar a análise conjuntural.

Ao discutirem sobre discurso, abertura e diferença do social, Chouliaraki e Fairclough chamam a atenção novamente para a importância de se analisar os outros sistemas semióticos, e afirmam que há um deslocamento do modo verbal em favor do modo visual, da imagem. Resgatando os estudos de Kress e Van Leeuwen, em 1996, Chouliaraki e Fairclough (1999) destacam que “houve uma reestruturação mais geral das relações entre diferentes formas semióticas na modernidade tardia, que melhorou amplamente o papel das imagens visuais, e a publicidade tem sido uma parte (e influência) importante nesse aspecto geral” (p. 131)⁶⁰.

58 Tradução minha: “there are complex equivalences and movements between language, other semiotic systems, and non-semiotic moments of social practices.”. Conferir em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 51).

59 Tradução minha: “each moment and each semiotic system has its own logic and mechanisms, and ‘translation’ between them is a complex process in which a great deal is ‘lost’[...]” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 51).

60 Tradução minha: “there has been a more general restructuring of relationship between different semiotic forms in late modernity, which has broadly enhanced

Podemos assumir que os estudos semióticos de Gunther Kress, após as pesquisas seminais no âmbito da LC, e as pesquisas desenvolvidas por Norman Fairclough, no âmbito dos estudos discursivos críticos, se alinham hoje em muitos aspectos como pudemos observar. Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que o foco da análise de discurso crítica tem “contribuído com o compromisso de longa data da Linguística Sistemática Funcional de especificar, através da análise da dialética do sistema e da instância, a abertura entre si dos sistemas sociais e semióticos” (p. 146).

Compromisso também ressaltado por Gunther Kress em seus estudos sobre práticas de leituras, currículo, comunicação e Semiótica Social e multimodalidade. Nas pesquisas mais recentes, Gunther Kress já assumia a multimodalidade como algo inerente da comunicação humana e para tanto a colocou como o princípio norteador de sua abordagem Semiótica Social da comunicação; a partir daí entende que os modos semióticos não são mais organizados como hierarquias de modos especializados, mas atuam em conjunto, em suas especificidades.

Por fim, em termos metodológicos, ambos os pesquisadores se preocupam com a análise do texto e as questões intertextuais e interdiscursivas, nesse ponto Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam que a análise discursiva crítica

[...] deve mostrar não apenas quais recursos interdiscursivos são utilizados em um texto em análise e como eles são realizados semioticamente e linguisticamente, mas também mostrar através de uma análise da textura do texto como esses recursos são articulados juntos no processo textual, como eles são trabalhados no desenvolvimento ou desdobramento do texto no tempo

the role of visual images, and advertising has been an important part and influence in this general development” (CHOUILIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 131).

(textos falados) ou no espaço (textos escritos) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 152)⁶¹.

Finalizo com as próprias palavras de Gunther Kress sobre o que pretendem os analistas de discurso críticos: “pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão entrelaçadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação” (KRESS, 1990, p. 85). Estou certa de que não podemos, enquanto analistas de discurso crítico, olhar para os textos sem pensar que são a materialização de modos de agir e interagir discursivamente (gêneros discursivos), sem a sua natureza multimodal, principalmente, em se tratando dessa sociedade contemporânea, cada vez mais tecnologicizada e icônica, moldada por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. Critical discourse analysis. **Annual Review of Anthropology**, n. 29, p. 447-466, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.

61 Tradução minha: “one should aim not only to show what interdiscursive resources are drawn upon in a text under analysis and how of the text they are realised semiotically and linguistically, but also to show through an analysis of the texture of the text how these resources are articulated together in the textual process, how they are ‘worked’ in development or ‘unfolding’ of the text in time (spoken texts) or space (written texts) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 152).

FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis Crítico del discurso. *In*: van DIJK, T (org.). **El Discurso como Interacción Social**. Estudios sobre el discurso II. Uma introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

FOWLER, R; KRESS, G. Critical linguistics. *In*: FOWLER, R; HODGE, B; KRESS, G; TREW, T. **Language and Control**. London: Routledge, 1979.

FOWLER, R. Sobre a linguística crítica. **Linguagem em (Dis)curso**, [s. l.], v. 4, p. 207-222, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/296/310 Acesso em: 17 jun. 2020.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **Delta**, v. 35, n. 2. São Paulo: 2019. e2019350205. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000200404&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2020.

HALLIDAY, M. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

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

KRESS, G. Discourses, texts, readers and the pro-nuclear arguments. *In*: CHILTON, P. (ed.). **Language and The Nuclear Arms Debate: Nukespeak Today**, p. 65-87. London: Frances Pinter, 1985a.

KRESS, G. Discourses, texts, readers and the pro-nuclear arguments. *In*: KRESS, G. **Linguistic Processes in Sociocultural Practice**. Vicoria: Deakin University Press, 1985b.

KRESS, G. Language in the media: the construction of the domains of public and private. **Media, Culture and Society**, n. 8, p. 395-419, 1986.

KRESS, G. History and language: towards a social account of linguistic change. **Journal of Pragmatics**. North Holland Publishing Company, v. 13, n. 3, p. 445-466, 1989.

KRESS, G. Considerações de caráter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise Crítica do Discurso**, p. 47-76. Lisboa: Caminho, 1997.

KRESS, G. **A satellite view of language**: some leasons of a science classroom. United Kingdom: Institute of Education Working Paper, 1998.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. *In*: VAN DIJK, T. A. **El Discurso como Estructura y Proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

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

VAN DIJK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 249-283, 1993.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

Capítulo 10

Questão problematizadora ao pesquisador Francis Arthuso Paiva

Ana Clara Meira

Gostaria de resgatar dois lugares para iniciarmos a nossa reflexão, o lugar de aluna e de professora. Como aluna, alfabetizada no início da década de 90 no Brasil, deparei-me com concepções de linguagem, sendo que a mais preponderante, durante a minha formação escolar, foi a de que a linguagem se resumia a um conjunto de regras, orientando um ensino de Língua Portuguesa que parecia ser sinônimo de Gramática. Nessa perspectiva, palavras como *certo* e *errado* eram frequentes nas aulas de Português. Assim, na minha visão de estudante, questões relativas aos múltiplos significados emergentes do texto, à criatividade, à importância do contexto, à associação entre linguagem

verbal e não verbal eram inerentes às aulas de Redação e Literatura, mas bem distantes das de Língua Portuguesa.

Por outro lado, no lugar de professora de Língua Portuguesa, fui compreendendo, a partir da graduação, que existem diferentes concepções de linguagem, as quais, conseqüentemente, impactam o ensino de Línguas. Nesse sentido, aos poucos, entendi a importância da interação, do contexto, dos aspectos culturais, sociais, históricos e como se inter-relacionam com a linguagem. Partindo desses dois lugares, surge a primeira indagação: *de que forma a concepção de linguagem adotada interfere nas práticas do professor de Português em sala de aula?*

Em outro viés, não posso deixar de lado o fato de que, na era contemporânea, estamos envolvidos por uma constante: a mudança. O novo e o velho se misturam em um movimento fluido, no qual o moderno se transforma em antigo e uma linha tênue os separa. Ademais, vivemos imersos em mundo com informações que se disseminam de forma célere; com textos repletos de modos e recursos semióticos, os quais facilmente podem ser compartilhados, (re) produzidos e transformados.

Além disso, o surgimento de novas formas de produção de significados atreladas a diversos modos de socialização e às tecnologias digitais remete-me ao que Snyder (2002) pontua sobre ser letrado, pois afirma que, em um mundo eletronicamente mediado, não há como desvincular a produção de significados das combinações entre o que denomina de modos semióticos (palavras, imagens, sons, etc.).

Com base em Hodge e Kress (1988), depreendemos que há dois pontos fundamentais na Semiótica Social: a comunicação e a produção de sentidos, a qual não contempla apenas a linguagem verbal; ancorando-se também em outros modos e recursos semióticos (imagem, áudio, *layout*, cor, etc.) de construção de significados, os quais recebem o mesmo grau de relevância. A partir desses apontamentos, emerge o segundo questionamento: *quais seriam as contribuições da Semiótica Social, bem como da Multimodalidade a respeito do trabalho com o texto em Língua Portuguesa na contemporaneidade?*

REFERÊNCIAS

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

SNYDER, I. (org.). **Silicon literacies**: communication, innovation, and education in the electronic age. Londres: Routledge, 2002.

Capítulo 11

*Ambientes multimodais de
aprendizagem com o uso
das tecnologias digitais da
informação e comunicação*

Francis Arthuso Paiva

“O vento não sopra, ele é o próprio sopro.”

Torto arado

CAMINHANDO CONTRA O VENTO EM AMBIENTES
MULTIMODAIS DE LINGUAGEM

No romance de Itamar Vieira Júnior, o personagem Zeca profere as palavras da epígrafe como o sábio que era em relação ao meio

ambiente em que vivia. Ele não era alfabetizado, não frequentou a escola e vivia no campo sem qualquer letramento com base no texto escrito. O exemplo de Zeca serve de contraponto para o produtor de sentido urbano da contemporaneidade, com acesso à internet, cercado de recursos verbais, visuais, sonoros, movimentos, cores; com diferentes intensidades, destaques, molduras, texturas e, portanto, com diferentes significados produzidos, em diferentes eventos de letramentos e com intenções as mais diversas. Esse fenômeno de linguagem é a multimodalidade (STREET, 2014).

Esse leitor e produtor pós-moderno, que vive na multimodalidade, é, como aponta Hall (2020 [1992]), fragmentado, está sempre buscando identificação, além de ser descentrado do seu eu por fatores psicanalíticos, econômicos, sociais e pela linguagem. Para esse leitor e produtor, parafraseando o personagem Zeca de *Torto arado*, um texto não é multimodal, ele é a própria multimodalidade. Diferentemente do ambiente natural de Zeca, o leitor e produtor pós-moderno está imerso em ambientes de linguagem e diante de paisagens semióticas. No entanto, nem sempre ele está presente fisicamente nesses locais de linguagem, como na internet, ou não sabe quem está presente com ele, porque como explica Giddens (1991), na modernidade, “o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distante deles” (p. 29, grifo do autor). Portanto, os multifacetados e, por vezes, os fragmentados *designs* contemporâneos do entrelugar que é a internet revelam a própria fragmentação do sujeito pós-moderno, que se esforça para produzir significado nos ambientes de linguagem entrecortados por outros discursos, muitas vezes com apagamento da autoria; outras intenções, na maioria das vezes furtivas, e com relações de poder sempre assimétricas, segundo Fairclough (2001).

Gunther Kress e seus colaboradores parecem ter compreendido como os sujeitos da virada de século estão imersos em ambientes multimodais de produção de significado, porque, se para Kress e van Leeuwen (1996, 2001), todo texto e o discurso são multimodais, Kress

(2010) ampliou a abordagem multimodal para toda a comunicação humana, a ponto de Bezemer e Kress (2016) proporem que a aprendizagem seja também multimodal.

Meu objetivo é discutir o porquê da abordagem da multimodalidade pode ser considerada, na concepção de linguagem dos professores e, conseqüentemente, como ela pode contribuir para a organização da aprendizagem dos estudantes, por meio de Ambientes multimodais de aprendizagem criados com as tecnologias digitais da informação e da comunicação – TIC. O foco é nas produções de *designs* na internet, principal lugar em que a problemática da produção de significado na pós-modernidade acontece e principal ambiente de linguagem em que estamos imersos. Para isso, discuto as relações sociais entre professores e estudantes no que se refere à produção de textos na escola e proponho mudanças. Analiso um caso de agenciamento transformador como exemplo motivacional para o trabalho com Ambientes multimodais de aprendizagem. Ao final, apresento o conceito desses ambientes e explico-os com exemplos de como eles podem ser trabalhados pelos professores.

A parceria de Bezemer e Kress (2016) contribuiu para o desenvolvimento de uma proposta ecológica de aprendizagem, que considera todo o ambiente, pensada a partir da produção de signo da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988) e da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006), que relacionamos com a Pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009), da qual Gunther Kress foi um colaborador. Outros estudos colaboraram com o objetivo e as análises deste artigo, como os estudos culturais de Hall (2014 [1996], 2020[1992]), o conceito de agência de Giddens (2009), de mudança social de Fairclough (2001), o conceito de *affordance* de Gibson (SANTOS, 2014), bem como a colaboração de Rojo (2012) para a Pedagogia dos multiletramentos no Brasil.

“Por entre fotos e nomes e os olhos cheios de cores eu vou, por que não?” (CAETANO).

NOS AMBIENTES ESCOLARES DE LINGUAGEM, ONDE QUERES A LUA, EU SOU O SOL

Para haver mudanças em direção a uma concepção de linguagem que considere a multimodalidade, é preciso repensar as relações de poder entre professores e estudantes existentes no convívio social do domínio escolar. Isso porque, embora as relações de construção cultural e de processos de identificação sejam as melhores concepções para entendermos as relações sociais na pós-modernidade, elas não são processos pacíficos. Sobre isso, Hall (2014 [1996]) diz que:

[...] as ‘unidades’ que as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão; elas são o resultado não de uma totalidade natural inevitável ou primordial, mas de um processo naturalizado (p. 111).

Ou seja, a reprodução e a fixação no imaginário coletivo de uma identificação de professor e de estudante são mantidas por meio de um projeto de poder em que o primeiro busca apagar e excluir o segundo: “professores sabem, estudantes não sabem”; “professores ensinam tudo o que o estudante não sabe”; “professor manda, estudantes obedecem” e assim por diante. As relações entre professor e estudante tendem a não ser equânimes, tampouco transparentes.

Não são equânimes porque pesa favor do professor toda a burocracia e instrumentos de poder da instituição escola, que o legitima por meio de documentos oficiais, livros didáticos, programas governamentais, mídia e provas de redes locais e nacionais que colaboram para aumentar o fosso entre escola e o mundo do trabalho e da participação política e social. Kress (2004) focou sua lente em um aspecto particular desse problema ao dizer que a relação de poder favorável à escola faz com que as produções de textos não escolares dos estudantes sejam negligenciadas pelos professores. São muitas vezes consideradas incorretas por parâmetros de avaliação moldados

a partir das concepções privilegiadas dos professores do que sejam recursos semióticos criadores de coesão e coerência em um texto, em comparação com a concepção de texto dos alunos, que é estigmatizada. Como o professor tem instrumentos de poder ao seu lado, ele utiliza seu parâmetro de avaliação, criado por suas relações culturais marcadas por fronteiras simbólicas que apartam as influências dos estudantes e por processos de identificação que opacam a presença deles, para impor uma produção de textos feita de um modo diferente do modo como os estudantes e até mesmo o restante da sociedade fazem atualmente.

Enfim, não são processos transparentes porque a resignificação do signo e, por consequência a produção de texto, que naturalmente promovem mudanças em todos os envolvidos em um ambiente de linguagem, são limitadas pela força da convenção, que retira das pessoas a possibilidade de mudança (KRESS, 2010). Essa força e o poder da convenção agem para apagar os conflitos e para frear as mudanças sociais naturais e desejáveis da construção cultural e dos processos de identificação.

Em que pese o fato das escolas terem se tornado mais democráticas na virada do século, ainda prevalecem as estruturas de poder que legitimam um modo de produzir texto altamente escolarizado. Como exemplo, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, cuja concepção de linguagem é a mesma concebida na visão estruturalista e conservadora pré-funcionalismo. Pelo fato de ser uma prova que permite o ingresso em universidades, legitimamente estudantes e toda a comunidade escolar se preparam para seguir as regras do certame. O problema é que muitas escolas abrem mão de trabalhar outros aspectos da linguagem, a fim de se dedicarem única e exclusivamente na preparação para uma produção de texto que pouco ou nada contribui para o estudante desenvolver pensamentos autônomos, críticos e reflexivos e participar ativamente do mundo do trabalho e de ação social pela linguagem.

Para Kress (2004), a produção de textos e consequentemente a aprendizagem ocorrem a partir de estímulos que chamam a atenção do

produtor, estímulos que moldam a sua aprendizagem, que é diferente para cada produtor. Por isso, a escola e o professor precisariam estar atentos a essas especificidades, para considerar o que cada estudante aprende em sua agência, escolha e produção de textos. Caso contrário, os currículos escolares vão impor um modo de fazer que os estudantes apenas repetirão nas escolas, no trabalho e na vida.

Na abordagem da Semiótica Social multimodal para o ensino, Kress (2004) propõe que se dê mais atenção à prática de produção de textos dos estudantes como forma de avaliar o seu aprendizado nas instituições escolares. O professor precisaria olhar todo o ambiente e não reduzir os estímulos dos estudantes, que devem produzir o que lhes convém, com as condições que tiverem à disposição e o que lhes seja útil e faça sentido em sua vida. E, dentro desse ambiente, observar o que atraiu a atenção do estudante, o que o fez produzir sentido, produzir novos signos, textos e consequentemente produzir aprendizagem. Caso contrário, o professor continuará ouvindo do estudante: *te quero (e não queres) como sou*.

A ECOLOGIA DA APRENDIZAGEM E O AGENCIAMENTO TRANSFORMADOR

Para Bezemer e Kress (2016), a aprendizagem não ocorre apenas na produção de signos institucionalizada pelo currículo oficial de uma escola, mas em toda a produção de signos, textos e significados. Para essa visão ecológica de aprendizado, o conceito de *affordance*⁶²

62 O psicólogo James Gibson criou o termo *affordance*. Bezemer e Kress (2016) ampliaram o conceito de *affordance* do meio ambiente ecológico para o ambiente de linguagem (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 9-10). De acordo com Santos (2014), *affordance* para Gibson é o que o meio ambiente oferece ao animal (sic), ao indivíduo que, por sua vez, aprende a lê-las, “explorando as superfícies ambientais, sem necessidade de tutoria”. Para Bezemer e Kress (2016), os recursos semióticos disponíveis em um ambiente cultural e de linguagem são *affordances* disponíveis para os produtores de significado e de design. No entanto, em se tratando de recursos culturais, seu uso, e a criação e recriação que se fazem deles, são motivados,

é determinante. Ele é entendido por Bezemer e Kress (2016) como as limitações e as potencialidades dos recursos semióticos, que são avaliadas pelo produtor de texto no momento de criação. É com esses recursos semióticos que as pessoas agem no ambiente ao criarem textos e discursos.

Bezemer e Kress (2016) propõem, em consonância com Cope e Kalantzis (2009), que o Ambiente multimodal de aprendizagem criado pelo professor por meio de recursos semióticos que lhe estão disponíveis (*designs* disponíveis) dê destaque para o que o estudante deve dirigir sua atenção e se engajar na produção de sentido. Assim o estudante, como produtor de signos, vai criar, produzir textos, (*designing*), resignificando o ambiente de aprendizagem criado pelo professor, produzindo novos signos, novos textos e novos *designs* (*redesign*).⁶³ Ao final de uma experiência de ensino e aprendizagem como essa, o estudante poderá ter criado um *design*, alterado o ambiente e, por consequência, alterado a si mesmo, processo que pode ser considerado a própria aprendizagem. Sem essa ação/alteração no ambiente, ou seja, sem produzir novos signos, novos significados, sem *redesign*, não há aprendizado.

O trabalho de ensino que se limita a apresentar o ambiente (natural, de linguagem ou de aprendizagem) para o estudante, muitas vezes, teorizando-o, porém sem agir sobre ele e sem alterá-lo, é um ensino que não promove aprendizado, ou mesmo não é ensino. Promover o engajamento, atrair a atenção, considerar a emoção são aspectos fundamentais para a aprendizagem. O engajamento

o significado depende do outro e da sua comunidade interpretativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) em que ele foi criado e circula, bem como é necessário verificar quem regula a oferta desses recursos para as pessoas, em uma atitude de convenção, reprodução e controle social (KRESS, 2010).

63 Para Hodge e Kress (1988), todo signo é motivado. Na produção de significado, o produtor de signo considera os recursos e modos disponíveis, e os potenciais e as limitações oferecidos por eles, para resignificar e gerar mudanças. São considerados também a motivação, a origem do signo a ser resignificado e o destino e a audiência que vão lidar com o novo signo criado nas produções de significado.

transformador permite criar sentido e agir no ambiente: saber como se posicionar, quando, para quem e como. E o uso de diferentes recursos semióticos pelos estudantes demonstra avanço no aprendizado.

Entretanto, acredito que não é qualquer produção de texto e significado que deveria ser escolhida para o trabalho em Ambientes multimodais de aprendizagem, porque é desejável que se trabalhe com propostas transformadoras e socialmente relevantes. Para justificar essas escolhas sobre o que trabalhar nos Ambientes multimodais de aprendizagem, eu proponho discutir os conflitos entre os processos de identificação e os de representação, pois embora eles estejam relacionados, o privilégio dado ao primeiro pelas mídias e pelas economias de mercado tende a sobrepor o segundo, tão importante quanto.

Sobre a relação entre os processos de identificação e os de representação, Woodward (2014, [1997]) diz que:

[...] é claro, pois, que a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estritamente vinculadas. O deslocamento, aqui, para uma ênfase na identidade é um deslocamento de ênfase – um deslocamento que muda o foco: da representação para as identidades (p. 18).

Para essa estudiosa da cultura, na pós-modernidade, os grupos da mídia enfatizam mais criar identificação entre consumidores e textos (marcas, produtos, pessoas) do que desenvolver produção de sentido para práticas comunicativas política e socialmente relevantes. É o que Fairclough (2001) chama de *tecnologização* do discurso por meio de escolhas de recursos de refinamento da linguagem como: escolhas vocabulares; uso de paleta *softcolor* pelas telas de *led*; recursos da TV digital; e sobremaneira os recursos da internet; entre outros recursos elaborados por profissionais dedicados e especializados da mídia. Essas escolhas são conscientes, tomadas a partir de um projeto de poder,

porque para Fairclough (2001), muitas mudanças sociais ocorrem a partir de mudanças nas práticas de linguagem, que afetam as atividades, as relações sociais e profissionais das pessoas nelas envolvidas.

Por isso, é necessária uma pedagogia que seja crítica em relação aos usos que se fazem das TIC na aprendizagem. A proposta do Grupo de Nova Londres para uma Pedagogia dos multiletramentos de se considerar o multiculturalismo crescente na pós-modernidade e a multiplicidade de linguagens utilizadas nos textos, sobretudo os digitais e on-line, dá ênfase à necessidade da pedagogia promover transformações, ou seja, promover o agenciamento transformador⁶⁴ do ambiente e não apenas agenciamento reprodutivo de eventos e convenções sociais que limitam as mudanças e transformações sociais como a tecnologização do discurso o faz. Os quatro fatores⁶⁵ da proposta da Pedagogia dos multiletramentos de Cope e Kalantzis (2009) são uma proposta pedagógica para promover o agenciamento transformador, porque objetivam trabalhar com o estudante eventos de letramento mais próximos do cotidiano, isto é, com participação ativa do estudante, que passa a ser ele mesmo um criador e aplicador de conceitos em vez do professor lhe entregar tudo gratuitamente. Portanto, esses fatores preveem postura crítica do estudante, que deve questionar as origens, as motivações e os usos que se fazem da linguagem. Isso tudo para que ele possa transformar o ambiente em que

64 Para Giddens (2009[1984]), a segurança ontológica é a confiança que as pessoas têm na estrutura social, porém, muitas das estruturas que garantem essa segurança existem ao custo de reprodução de normativas de hegemonia. A agência, entendida por Giddens como uma ação humana, é capaz de romper com essa reprodução normativa por meio de um agenciamento transformador. Portanto, para ele, há o agenciamento reprodutor de normativas de hegemonia de grupos de controle do poder; e existe o agenciamento transformador, que cria ruptura com a segurança ontológica, para questionar a hegemonia de poder e promover mudança e transformação social.

65 1) Prática situada/experienciando; 2) Instrução aberta/conceitualizando; 3) Enquadramento crítico/analizando; e 4) Prática transformada/aplicando.

vive e tudo o que está nesse ambiente. Só assim, com transformação e mudança, pode haver aprendizado concreto e significativo. Os Ambientes multimodais de aprendizagem, baseados em Bezemer e Kress (2016), podem ser atividades práticas para aplicação dos fatores da Pedagogia dos multiletramentos.

O crescimento da intolerância ao multiculturalismo e o desenvolvimento da *web 2.0* nas duas últimas décadas legitimaram essa proposta da Pedagogia dos multiletramentos, tanto que, no Brasil, Rojo (2012) apresentou o conceito dual dessa pedagogia há quase uma década: “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade: [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (p. 02).

UM EXEMPLO DE AGENCIAMENTO TRANSFORMADOR: O FINO DA BOSSA

Um caso bem representativo de agenciamento transformador ocorreu em Belo Horizonte em 2020. Em razão do 5º CURA⁶⁶, o artista Robinho Santana e seu grupo grafitaram a obra “Deus é mãe”, em uma empena cega de um prédio da região central da cidade (Figura 1). Santana (2020) tinha autorização do condomínio para realizar o trabalho artístico. Ele se deparou com uma parede, cuja pintura original estava pichada, e teve a ideia de manter aqueles signos de pichação na sua nova obra. Então, ele realizou o seu grafite por cima das pichações, no entanto, ao final, emoldurou sua obra com reproduções dos pichos que estavam anteriormente na empena.

66 Circuito Urbano de Arte – CURA – Festival de arte pública de Minas Gerais cuja 1ª edição ocorreu em 2017. Festival de pintura em empenas que criou um mirante de arte urbana, talvez o primeiro do mundo. Da rua Sapucaí em Belo Horizonte, é possível contemplar todas as obras realizadas no hipercentro da capital mineira. Fonte: cura.art

Essa obra causou controvérsia, pois, de um lado, um condômino insatisfeito com ela fez uma denúncia à polícia, dizendo que se tratava de pichação como ato criminoso. A polícia civil está investigando, alegando que ela monitorava os pichadores que realizaram os pichos originais da parede. Do outro lado, os autores do grafite se defendem dizendo que a intenção era não passar por cima de outras manifestações culturais que já estavam ali e acusam de racismo as pessoas insatisfeitas com a obra realizada no prédio.

Figura 1 - Grafite Deus é mãe



Fonte: <https://bitly.com/CxlC8>

Analisando todo o evento como um agenciamento transformador, desde a disponibilidade de recursos e a concepção da ideia pelo artista, passando pela execução da obra e chegando à polêmica estabelecida, é possível dizer que o artista – agente de transformação e mudança – se apropriou da pichação que existia na parede (*design* disponíveis), para emoldurar a imagem central do grafite (*designing*) produzindo uma nova obra, um novo *design* (*redesigned*). Esse processo gerou

transformações em todo o ambiente, como indicam Lima e Santos (2009) a respeito da ação reflexiva entre ambiente, contexto e sujeitos que é a produção de significado do ponto de vista da Semiótica Social.

Verificam-se, também, a relação dialética do contexto com o sujeito individual, e a constante transformação da subjetividade do criador na elaboração e transformação dos signos, numa ação reflexiva de permanente revisão da subjetividade social (p. 46).

Houve mudanças no signo. Ou ainda seria apenas pichação? Mudanças na paisagem: na Figura 1, à esquerda, encontram-se pontos conhecidos da cidade; à direita, o novo visual com o grafite. Mudanças nas pessoas, tanto na audiência das ruas, que pode desviar o olhar dos seus smartphones e dirigi-lo à obra; quanto no artista, que criou uma estética com os pichos. Tanto nas pessoas insatisfeitas, que denunciaram; quanto na polícia, que instaurou o inquérito. Poderá haver mudanças nas leis e nas convenções, na medida em que, se o inquérito se tornar um processo judicial, a justiça poderá – desejável que o faça em nome da liberdade de expressão artística – considerar que o signo do picho se legitimou como arte naquela pintura ou até mesmo em outros contextos.

Do ponto de vista dos estudos culturais, a obra “Deus é mãe” busca identificação por parte de uma audiência que não se vê representada nos objetos culturais e de mídia com frequência. A mãe de família negra e seus filhos representados em uma empena cega busca, antes de tudo, criar identificação com outras pessoas pertencentes aos grupos minoritários, não apenas os negros, mas todos que simpatizam pela sociedade igualitária e multicultural. Era de se esperar que a parcela da sociedade que não simpatiza com o multiculturalismo e que se ampara na ideia de identidade nacional fixa, de um povo único, oferecesse resistência ao grafite, ainda mais que “Deus é mãe” também busca identificação por parte dos pichadores, outro grupo que, além de marginalizado é criminalizado.

Outro ponto positivo de todo o processo de transformação e mudança gerado por “Deus é mãe” é o fato de Santana (2020) e seu grupo utilizarem recursos de agenciamento reprodutivo da mídia, porém para realizarem agenciamento transformador. A *tecnologização* do discurso, apontada como fator de reprodução de um discurso de hegemonia por Fairclough (2001), foi usada para produzir identificação, objetivo que sobrepõe à produção relevante de significado. Por ser uma imagem com padrão naturalístico, mais próximo de uma fotografia sem efeitos simbólicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), não há dificuldades para a audiência entender que se trata de uma família chefiada por uma mãe negra, grafitada em uma empena cega (*affordance*), simples assim. O feitiço virou-se contra o feitiçeiro? Não. É simplesmente a arte fazendo o que sempre fez de bom: indo além! “Vou emoldurar meu grafite com pichos”, pensou o artista, para quem apenas criar identificação não basta, é preciso gerar práticas comunicativas política e socialmente relevantes.

O objetivo, portanto, é criar ambientes de aprendizagem na escola que sejam mais próximos possíveis de eventos reais promotores de agenciamento transformador como o promovido pelo grafite “Deus é mãe”, levando em conta as potencialidades e limitações das escolas brasileiras no tocante à infraestrutura. No entanto, para isso, é preciso que o professor permita que o estudante acesse recursos digitais, produza textos com diferentes modos semióticos como os produzidos atualmente e que sua aprendizagem seja avaliada pelas transformações ocorridas em todo o processo de produção de textos, considerando os recursos disponíveis para o estudante criá-los. Enfim, o professor e o estudante precisam conceber o texto sob a abordagem da multimodalidade e dos multiletramentos para produzirem mudança social como o artista, que *emite acordes dissonantes pelos cinco mil alto-falantes*.

AMBIENTES MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM: DO GRAFITEIRO AO POETA, NAS RUAS DE BH, DE SAMPA OU NOS CARACÓIS DOS SEUS CABELOS

Gualberto e Santos (2019) realizaram uma revisão de literatura sobre o termo multimodalidade em pesquisas produzidas no Brasil na última década e constataram que muitos artigos e estudos de pós-graduação utilizaram a abordagem da multimodalidade para análises de imagens estáticas na grande área da Educação, sobretudo fundamentados na Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Entretanto, a abordagem multimodal de Kress e seus colaboradores foi ampliada desde a publicação da gramática em 1996. Se na gramática, Kress e van Leeuwen (2006, [1996]) afirmam que todo texto é multimodal, em Kress e van Leeuwen (2001), eles abordam o discurso como multimodal, a ponto de essa abordagem abarcar toda a comunicação humana em Kress (2010).

Era de se esperar que propusessem uma abordagem multimodal para o ensino, o que aconteceu em Bezemer e Kress (2016), para quem um Ambiente multimodal de aprendizagem é um *design* desenvolvido por aquele que pretende ensinar lançando mão de diferentes recursos de comunicação. Trata-se de um *design* de ensino e aprendizagem que utiliza vários recursos e modos semióticos, quantos forem possíveis e disponíveis, capaz de orientar a atenção do estudante para os objetivos de aprendizagem e capaz também de promover o engajamento discente na tarefa. Na perspectiva da Semiótica Social, Bezemer e Kress (2016) ressaltam que a vantagem de se trabalhar com Ambientes multimodais de aprendizagem é podermos utilizar modos semióticos mais propícios a depender do conteúdo que desejamos trabalhar e do público com o qual desejamos comunicar.

A escolha do modo tem implicações para a eficácia da comunicação e, portanto, da aprendizagem. As *affordances* dos modos permitem que os criadores (*dos ambientes*) façam um trabalho semiótico

afinado em relação aos seus interesses, moldando suas intenções retóricas e adaptando o seu sentido às necessidades do seu público (p. 64, tradução e grifos meus⁶⁷).

Esse *design* de ensino e aprendizagem permite que o estudante ressignifique os próprios recursos com os quais está lidando, para produzir um novo *design*, produzindo mudança social. Trabalhar com um ambiente multimodal de aprendizagem é permitir que o estudante seja ativo na produção de sentido e de texto, a partir dos recursos que ele tem à disposição, recursos esses modelados e organizados em um ambiente de linguagem.

Embora esses Ambientes multimodais de aprendizagem possam ser impressos como em livros didáticos e físicos como a sala de aula, eu proponho que eles sejam criados com as TIC e em dois níveis de trabalho. O primeiro nível seria o professor utilizar as TIC para criar Ambientes multimodais de aprendizagem, a fim de organizar a aprendizagem de leitura ou algum outro conteúdo para os estudantes. E o segundo nível seria os próprios estudantes produzirem textos com as TIC, isto é, o professor propor o uso das TIC como Ambientes multimodais de aprendizagem e os estudantes as utilizarem como tal⁶⁸.

67 No original: *"The choice of mode has implications for the effectiveness of communication, and so for learning. The affordances of modes enable designers to do finely tuned semiotic work in relation to their interests, shaping their rhetorical intentions and adapting to their sense of the needs of the audience"* (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 64).

68 Vergna (2021) faz a seguinte diferenciação entre a Pedagogia dos multiletramentos e os Novos letramentos: a primeira é constituída na multisesmose e na multiculturalidade, com a abordagem multimodal dos textos. Já os Novos letramentos se baseiam nos novos usos que as pessoas fazem das TIC e o novo ethos que elas assumem na internet, podendo ou não incluir a multisesmose e o multiculturalismo. Minha proposta de trabalho com os Ambientes multimodais de aprendizagem se posiciona entre as duas concepções, uma vez que considera a multisesmose e o multiculturalismo, utilizando as TIC e, no segundo nível proposto, pode fazer com que os estudantes trabalhem na perspectiva dos

São muitos os exemplos de plataformas, aplicativos e *sites* gratuitos que podem ser utilizados para criação de Ambientes multimodais de aprendizagem, tanto para organização da aprendizagem dos estudantes, quanto para produção de textos por eles. Há plataformas específicas para produção de *designs* gráficos de conteúdo como o *Vennage*, criador de *whitepaper*; *Lucidchart*, criador de organogramas e o aplicativo *Cmaptools*, criador de mapas conceituais. Já o *Canva* é uma excelente plataforma de *design* gráfico mais genérica, pois reúne *templates* dos mais diversos *designs* de visualização. Continuando com o propósito de criação de conteúdo, há o *Google sites*, criador de páginas *web*, além de sites *wiki*, *blogs*, *vlogs*, *podcasts* e criadores de memes/figurinhas.

Para a edição de vídeo, tanto para fins artísticos, quanto de produção de conteúdo, existem o gravador de tela e áudio OBS, ideal para produção de videoaulas e tutoriais; e o editor de vídeo de código aberto Openshot e o aplicativo Boomerang. O Edpuzzle é uma opção diferenciada para o trabalho docente, pois ele permite criar intervenções do professor em vídeos do Youtube, assim como outros tipos de controles. Há opções para gamificação como o Kahoot e o flexível Google formulários, ideal para vários tipos de geração de dados com uma audiência, objetivo em comum com o ainda mais interativo Mentimeter. Ainda para o desenvolvimento e gestão de projetos de times, é possível contar com o Trello. E, por fim, há os ambientes virtuais de aprendizagem, que podem reunir vários recursos, simulando uma sala de aula, como o *Moodle*, *Google Classroom* e *Edmodo*. Há outros ambientes, incluindo os pagos e de usabilidade menos amigável, porém esses são bons exemplos para se começar a trabalhar com as TIC. Há muitos e

Novos letramentos: ter atitudes e valores socioculturais mobilizados pelas novas possibilidades de construção, manipulação e circulação de textos oferecidas pelas tecnologias digitais em letramentos mais participativos, colaborativos e distribuídos.

bons tutoriais compartilhados sobre eles, mas existe a demanda por parte dos professores de criação de metodologias ativas para trabalhar com cada um deles. Eu espero poder propor, em futuros estudos, metodologias de trabalho com as TIC como Ambientes multimodais de aprendizagem.

Outras orientações relativas ao conhecimento e ao conteúdo que o estudante precisa ter ou desenvolver para a produção de textos em Ambientes multimodais de aprendizagem podem ser buscadas por eles próprios, orientados por *Webquests*⁶⁹ desenvolvidos pelos professores. Ao se livrar do esforço de ensinar a usar as TIC, o professor poderá dedicar mais tempo em criar modos de promover engajamento do estudante nas tarefas de ressignificar e produzir mudança social, outros objetivos mais relevantes dos Ambientes multimodais de aprendizagem. Digo que são mais relevantes porque pouco ou quase nada adiantará criar uma atividade bem instrumentalizada, com recursos de linguagem refinados, capaz até de promover identificação, mas que não vai criar engajamento transformador no estudante⁷⁰. Pelo menos três temas estão pouco presente nos materiais didáticos, porém são sabidamente interessantes para os estudantes da educação básica como: i) ocupações e novos empregos possíveis de se aprender e trabalhar em casa pela internet;

69 *Webquests* são roteiros, geralmente organizados por meio de questões e tarefas em páginas web, para orientação de pesquisa e busca para estudantes. O objetivo é que o estudante utilize apenas a internet para concluí-los.

70 Não citei as redes sociais como sendo Ambientes multimodais de aprendizagem, sobretudo as mais usadas como Facebook e Instagram, porque elas são orientadas mais para a produção de identificação, no intuito de produção de likes, do que para a comunicação social engajada e politicamente relevante. O professor precisa trabalhar o letramento crítico do estudante, para fazer com que ele atente para as relações de causa e efeito dos interesses comerciais e de mercado, não apenas das redes sociais, como também das TIC de modo geral. No entanto, as redes sociais podem ser usadas para fins didáticos. O ideal é evitar a simples postagem de atividades. Seria mais interessante fazer delas ambientes de aprendizagem.

ii) a arte e os bens culturais da comunidade do estudante; iii) sexo e orientação sexual, respectivamente relacionados às complexas temáticas, trabalho, arte e sexualidade, muito relevantes para o sujeito em formação. São temáticas para as quais há muitos recursos na internet para o professor criar seus Ambientes multimodais de aprendizagem, e há audiência com a qual os estudantes podem se comunicar e promoverem mudanças sociais em suas escolas, em suas comunidades e na internet. Em se tratando de um estudante de educação básica em formação, quer mudança social mais relevante do que pelo trabalho, pela arte e pela sua identidade sexual?

Em se tratando do trabalho com as TIC em escolas que não contam com laboratório de informática, é preciso usar os smartphones dos próprios estudantes, liberando o *wifi* nas escolas em que ainda o sinal de internet é restrito a usuários com senha. A falta de internet de qualidade nas escolas é um dos obstáculos apontados pelos professores que os impedem de usar as TIC em suas metodologias, conforme concluíram Albino e Souza (2015). No entanto, oferecer internet de qualidade nas escolas deverá ser o principal compromisso dos gestores educacionais no pós-pandemia de Covid-19, haja vista que o mínimo de trabalho docente ocorrido durante os meses de afastamento social se deveu à internet, deixando evidente a necessidade de contar com ela independentemente do modelo de ensino praticado: remoto, presencial ou até mesmo modelos híbridos. Outro obstáculo apontado por Albino e Souza (2015) foi a falta de uma metodologia de trabalho abrangente sobre o uso das TIC em sala de aula. Se o fator infraestrutura não for o problema, mas sim a questão metodológica, ainda que não tenhamos uma metodologia de trabalho abrangente, a ponto de eliminar todas as questões negativas que possam existir no trabalho com as TIC, é preciso lembrar que muitas delas são oferecidas gratuitamente na internet e foram desenvolvidas para o uso intuitivo, sem necessidade de aprendizado especializado.

Em Paiva (2016), propus três habilidades complexas para a leitura de visualizações na internet: navegar-localizar, relacionar-avaliar e

compreender-usar. Sobre a primeira delas, eu a compreendia como a capacidade de navegar, localizar e selecionar informação relevante para determinado objetivo de leitura. Hoje o que defendo, na proposta de trabalho com Ambientes multimodais de aprendizagem, é que muitas das ações de navegação realizadas com e nas TIC podem ser consideradas *affordances*, isto é, o próprio ambiente propicia, senão convida, o usuário a agir sem conhecimento perito sobre eles. Desse modo, o professor não precisa se especializar em todos os aplicativos, *sites* e plataformas que for utilizar para desenvolver um Ambiente multimodal de aprendizagem, tampouco ensinar a usá-los, basta deixar o estudante agir sobre o ambiente. O deixar agir não significa um despropositado *laissez faire* no seu sentido pejorativo, mas um agir naturalmente, como agimos diante das *affordances* de um ambiente.

Se a limitação tempo da hora/aula escolar é um agravante, é preciso negociar horários com outros colegas professores, assim como esses colegas podem auxiliar, caso seja necessário dividir a turma em ambientes diferentes, para que se controle a disciplina, outra queixa de professores em relação ao trabalho com as TIC. No Brasil, existem propostas de trabalho docente consistentes, a partir das quais o professor pode começar a preparar seus Ambientes multimodais de aprendizagem, como em muitos trabalhos do ProfLetras⁷¹, Rojo e Moura⁷² (2013, 2019) e Kersch *et al* (2016), por exemplo. Do ponto

71 Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Mais informações em <http://www.profletras.ufrn.br/>, onde é possível encontrar o repositório nacional de trabalhos concluídos, uma fonte de projetos de letramento e propostas de intervenção pedagógica.

72 Rojo e Moura (2013, 2019) são grandes colaboradores da perspectiva multicultural e semiótica na aprendizagem de produção de textos no Brasil, sobretudo ao nos recordar que não deveríamos prescindir do trabalho de ensino baseado em gêneros textuais/discursivos e nos enunciados na perspectiva bakhtiniana. Assim evitamos a toda prova retornar a um ensino gramatiquero, mesmo que visual e multisemiótico, que poderia ter surgido no início da segunda década deste século como proposto Nascimento et al. (2011). No entanto, é

de vista da prática e rotina escolar, ao se trabalhar com ambientes multimodais de aprendizagem, o professor precisa considerar e compreender o modo de se produzir textos nesses ambientes e na internet como um todo. Trata-se de um letramento digital; talvez de um novo alfabeto, um *copicola*, um *cliccarrasta*, com mecanismos de coesão por meio de conectivos visuais e emolduramento de informação em vez de paragrafação. É a supremacia do verbal posta em cheque ou igualada aos outros modos e recursos semióticos, soma-se a isso a autoria múltipla e colaborativa muito comum nos textos e *designs* da internet. Se não aceitar esses novos modos de produção de texto, o professor poderá ter dificuldades de produzir ambientes, de avaliar a produção do estudante e de promover mudanças na educação.

Não estou dizendo que é mais fácil trabalhar com os Ambientes multimodais de aprendizagem, mas sim que pode ser mais produtivo pelas razões apresentadas. O receio do professor de não ser compreendido pela comunidade escolar é legítimo, dada a primazia do verbal como projeto reprodutor de poder (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 05), mas há razões para crer que os estudantes compreendem como texto os *designs* produzidos com diferentes recursos semióticos, embora possam externar que não o seja e questionar o professor. Sobre isso, tentei mostrar em Paiva (2013) que estudantes leitores, ao lerem textos visuais informativos tais quais os encontrados na internet, consideram as informações veiculadas pelas imagens como possíveis de se produzir sentido, com processos de produção de sentido semelhantes aos dos textos predominantemente verbais. Portanto, há lugar para a multimodalidade na concepção de linguagem de estudantes e professores.

Para terminar, quero explicar por que abri o artigo com uma epígrafe de *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior; iniciei e conclui os

necessário evitar que a transposição didática da proposta de Rojo e Moura (2013, 2019) seja enciclopedista, na medida em que o professor trabalhe com seus estudantes todo o arcabouço teórico, sem praticar a produção dos textos e dos bens artísticos previstos nas propostas da dupla.

capítulos e seções, emoldurando-os com versos de Caetano Veloso e analisei um grafite de Robinho Santana. A perspectiva da Pedagogia dos multes (letramentos/culturalismo) e o trabalho com os Ambientes multimodais de aprendizagem precisam considerar as representações culturais da comunidade do estudante, bem como apresentar a ele outras representações. Não se trata, contudo, de apresentar separadamente o cânone e a revelação, o novo e o consagrado ou o clássico e o contemporâneo, como se estivessem em uma prateleira de supermercado *gourmet* que expõe alimentos multiculturais. Mas sim de trabalhar em uma perspectiva transcultural, porque a cultura perpassa toda nossa vida social em comunicação com o outro, com as produções, bens, valores e a voz do outro: produzindo versos de pichos, molduras musicais e romances plurais. Apenas com essa visão trans(formadora) de texto, de educação, de cultura e de pessoas é que *Narciso vai parar de achar feio o que não é espelho*.

REFERÊNCIAS

Versos de Caetano Veloso e parceiros em itálico

ALBINO, R.; SOUZA, C. **Avaliação do nível de uso das TIC em escolas brasileiras**: uma exploração dos dados da pesquisa “TIC Educação”. Belo Horizonte: XXXIX Encontro do ANPAD, 2015,

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: a social semiotic frame. London: Routledge, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies**: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/chcMv> Acesso em: 24 out. 2020.

FAIRCLOUG, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Rio de Janeiro: UNESP, 1991.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. [original de 1984].

GUALBERTO, C.; SANTOS, Z. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. [Original de 1992].

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

KERSCH, D.; COSCARELLI, C; CANI, J. (org.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

KRESS, G. Discourse analysis and education: a multimodal social semiotic approach. *In*: ROGERS, R. (org.) **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**, 2. ed. New York: Routledge, 2004.

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

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

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006 [original de 1996].

LIMA, C.; SANTOS, Z. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na semiótica social. *In*: LIMA, C. H.; PIMENTA, S. M.; AZEVEDO, A. M. (org.) **Incursões Semióticas**: Teoria e Prática de Gramática Sistemico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552. Pelotas: jul./dez. 2011.

PAIVA, F. A. Concepção de texto multimodal na leitura de infográfico digital por meio de protocolo verbal. **Revista Signo**, v. 38, n. 64, p. 118-134. Santa Cruz do Sul: jan./jun. 2013b. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 2 fev. 2021.

PAIVA, F. Leitura de imagens em infográficos. *In*: COSCARELLI, Carla (org.). **Tecnologias para Aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://bitly.com/JuQTT> Acesso em: 12 fev. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTANA, R. **Deus é mãe**: grafite em empena cega de edifício. Belo Horizonte: 2020.

SANTOS, M. Gibson e seu work in progress ecológico: esboço para uma nova abordagem da comunicação visual? **Dossiê Ecopós**, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/index/index>.

STREET, B. Multimodalidade. *In*: SILVA FRADE, I. C.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. (org.) **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, n. 1. Belo Horizonte: jan./abr. 2021.

VIERA JR., I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 12

*Do leitor ao leitor-olhante:
percursos de uma
leitura multimodal*

Vânia Soares Barbosa

ERA UMA VEZ UM MARTELO: BREVE INTRODUÇÃO

If you dont teach someone to use a saw, that person might learn, eventually what it might be used for, but you can't rely on it. If you don't point out what a hammer is for, the person won't know to look for nails, and not necessarily know what to do with the hammer [...] (Gunther Kress).

Ao pensar em como responderia à pergunta que me foi proposta para nortear o presente capítulo⁷³, me vi transportada para o final de 2014, quando tive a prazer de encontrar pessoalmente o professor Gunther Kress (GK), em seu gabinete no Instituto de Educação da Faculdade Universitária de Londres. Daquele encontro, no qual o professor, com toda sua generosidade, me concedeu três horas de seu precioso tempo para ouvir minhas ideias e, principalmente, minhas dúvidas, e nas conversas que se seguiram em alguns e-mails que ele gentilmente respondeu, me veio a constatação de que o que eu procurava – a adequação de práticas pedagógicas nas atividades de leitura para uma abordagem multimodal – não poderia ser encontrada, pois, conforme as palavras do professor, aquelas atividades haviam sido feitas com base em paradigmas que ainda não incluíam os princípios da multimodalidade. Assim, eu começava a entender que, a despeito da crescente visualização em materiais didáticos (BEZEMER; KRESS, 2010, 2009), facilitadas pelos avanços nas tecnologias digitais que permitem a inclusão de diferentes modos semióticos na composição de textos multimodais, possivelmente os produtores daquelas atividades carregavam seus martelos, mas não sabiam o que fazer com aquelas ferramentas, tal como na epígrafe que abre esta seção, faltava-lhes o conhecimento que os levariam a procurar por pregos e, assim, tornar martelos e pregos úteis. É preciso, portanto, criar ambientes de aprendizagem favoráveis à disseminação daquele conhecimento.

Refletindo as palavras na epígrafe, adoto o martelo como metáfora para a multimodalidade e a GDV, e os pregos, como

73 Você defende, em sua tese de doutoramento, intitulada Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, que o ensino da Gramática do Design Visual (GDV), como metalinguagem, auxilia o desenvolvimento do letramento visual dos alunos a partir da integração da habilidade comunicativa de ver à habilidade comunicativa de ler, que constroem significados e conscientizam o letramento visual dos leitores. Como a abordagem teórico-metodológica, proposta por Kress e van Leeuwen (1996), auxilia nessa integração?

possibilidades de produção de sentidos de diferentes modos e recursos semióticos em composições multimodais⁷⁴ (CM), para propor que a oficina de leitura, cujos resultados discuto neste capítulo, seja entendida como um desses ambientes de aprendizagem. Esse ambiente proporcionou a seus participantes um percurso de leitura que os possibilitou integrar as habilidades linguística e/ou comunicativa de ler e *ver*, partindo, portanto, de um uso intuitivo para um uso mais consciente daquelas ferramentas. Tendo esse percurso sido feito à luz da GDV, espero, assim, responder à pergunta de Henrique: “*Como a abordagem teórico-metodológica, proposta por Kress e van Leeuwen, auxilia nessa integração?*”, ou, metaforicamente falando, como conhecer o martelo levou à busca e ao uso dos pregos no ato de leitura de CM, configurando a transição do leitor para o leitor-*olhante*?

Antes de respondê-la, início com uma breve introdução das ideias que dão suporte ao percurso a que me refiro para, em seguida, apresentar esse percurso em três etapas: a primeira tem como objetivo apontar a aplicabilidade das categorias da GDV para o reconhecimento dos significados representacionais, interativos e composicionais na leitura de um texto retirado de outra atividade de leitura em um livro didático, com base em minha própria interpretação. Na segunda, discuto a leitura feita pelos participantes da oficina do mesmo texto, apresentando trechos de suas respostas às atividades de pré e pós-teste, como um antes e depois da oficina, nos quais algumas ideias da GDV podem ser percebidas/identificadas. Finalmente, a terceira etapa traz a voz dos participantes quando, ao final da oficina, foram solicitados que avaliassem a Gramática em relação ao seu potencial enquanto ferramenta que auxilia a leitura

74 Entendo que todo texto é multimodal, mas, como essa ainda não é uma concepção natural, adoto o termo composição multimodal para diferenciar da ideia de texto como verbal apenas, ao me referir a todo tipo de texto constituído por modos verbal e visual.

de imagens e apontassem uma possível intenção de incorporá-la como parte de suas práticas pedagógicas⁷⁵.

SEMIÓTICA SOCIAL, MULTIMODALIDADE E GDV: O MARTELO E ONDE ENCONTRÁ-LO

Social semiotics (within which the grammar of visual design is located) is an attempt to account for the resources which a society has produced for making representations (KRESS, Gunther).

Os últimos anos têm testemunhado um crescente debate em relação ao mundo das imagens no qual estamos imersos e como essa imersão tem impactado e moldado novas formas de representação e comunicação. Ideias, tais como a “virada imagética” de Mitchell (1994) e de “cultura visual” de Mirzoeff (1999), ressaltam o consumo e a disseminação de imagens, ao mesmo tempo em que nos revela a complexidade da relação texto verbal e texto imagético e a necessidade de integração entre os dois modos em suas diversas manifestações nos diferentes contextos vividos pela sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a Semiótica Social (HODGES; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) tem sido um caminho teórico que nos auxilia a entender como os significados são socialmente construídos (HALLIDAY, 1978) por meio da realização de um trabalho semiótico (KRESS, 2010), no qual todos os modos e recursos semióticos operam e são percebidos de acordo com os interesses de seus usuários (produtores) no momento daquela realização, considerando, portanto, o sentido (*meaning*) como o centro de toda representação e comunicação humana.

À essa “complexa orquestração” (KRESS, 1998), de modos e recursos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006) chamam de multimodalidade, como um convite a darmos “um passo para fora da

75 As ideias e análises aqui apresentadas são originadas de Barbosa (2017).

longa tradição de ver a ‘língua’ como um meio completo de produzir sentido, vendo-a como um meio entre outros” (KRESS, 2010, p. 15, tradução nossa⁷⁶). Como ferramenta, van Leeuwen (2017) define multimodalidade como “[...] o estudo de como significados podem ser construídos, e de fato são construídos em contextos específicos, com diferentes meios de expressão ou ‘modos semióticos” (VAN LEEUWEN, 2017, p. 5, tradução nossa⁷⁷). O uso dessa ferramenta, que pode nos possibilitar dar o passo sugerido por Kress (2010), requer um conjunto de novas habilidades e um repensar de concepções que foram desenvolvidas em um tempo no qual o modo verbal era o dominante (KRESS, 2010).

Nesse repensar de concepções, podemos incluir a comunicação, o texto, e o letramento, entre outras. Começando com a comunicação, dar o passo que Kress (2010) nos convida significa também o entendimento de que “a comunicação sempre foi multimodal” (KRESS *et al.* [2001]2014), desde as primeiras manifestações registradas nas pinturas encontradas nas paredes das cavernas, nos textos medievais ricamente ornamentados com letras de ouro e imagens coloridas, na própria escrita, que se materializa visualmente e em nossas conversas orais, em que utilizamos gestos, olhares, tons de voz, entre outros modos semióticos.

Entretanto, os avanços das tecnologias digitais têm colocado à disposição da sociedade contemporânea ferramentas que facilitam as representações por meio do uso de diferentes modos e recursos semióticos e, criando, assim, “textos cada vez mais multimodais” (MARTINEC; SALWAY, 2005), o que, por sua vez, amplia a visão de texto para além do texto verbal, considerando, assim como a

76 No original: “*Stepping outside the long tradition of seeing ‘language’ as a full means of making meaning, seeing it instead as one mean among others*” (KRESS, 2010, p. 15).

77 No original: “[...] the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or ‘semiotic modes’” (Van LEEUWEN, 2017, p. 5).

comunicação, que todo texto é multimodal. Sendo todo texto multimodal, já não se concebe mais a ideia de apenas um letramento restrito à leitura e produção de textos verbais, mas um conjunto de letramentos, ou Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) necessários para uma efetiva atuação na sociedade do século vinte e um.

Nesse ponto, em um dos trechos de nossas conversas por e-mail, o professor Gunther diz: *“I would in any case not use the term ‘literacy’ for gesture, image, movement etc. etc: it empties the term of meaning”*⁷⁸ (KRESS, 2014b). Com essa afirmação, Kress manifesta sua resistência ao termo letramento sendo vinculado a outros modos semióticos por entender que o mesmo, por um lado, tem ainda suas raízes fincadas no modo verbal, por outro lado, deixa vaga a ideia de que o sentido é o elemento central de toda a comunicação humana. Da resistência do autor, portanto, surge o desafio de que seja encontrado um termo próprio que caracterize a habilidade de integrar os diferentes modos e recursos semióticos em eventos de representação e comunicação. Enquanto esse termo não aparece, resta-nos continuar utilizando termos tais como letramento multimodal e, como parte desse, o letramento visual, por exemplo, sem, no entanto, descaracterizar o aspecto multimodal daqueles eventos, e ainda, com a corroboração de Kress (2003), propor repensar o que significa ler e escrever no presente século.

DA LEITURA À LEITURA MULTIMODAL

So, as you may remember, I would not use the term “visual language”: the visual is a semiotic resource which is NOT organized in the same way as another semiotic resource, called, let’s say writing (KRESS, Gunther).

78 “Eu, de qualquer maneira, não usaria o termo “alfabetização [letramento]” para gesto, imagem, movimento etc.: esvazia o termo significado” (KRESS, 2014b, tradução nossa).

O longo domínio do modo verbal tem resultado em diferentes estudos que procuram explicar como esse modo se organiza, sob diferentes perspectivas. A Linguística Sistêmico-Funcional, por exemplo, é apenas um dos muitos estudos que resultaram em uma teoria da língua (modo verbal), vendo-a como um sistema de escolhas no qual os significados são produzidos socialmente (HALLIDAY, 1978, 1985). Por extensão, ao pensarmos em leitura e escrita, é o modo verbal que nos vem à mente, quase que naturalmente, sendo também aquele que tem protagonizado as teorias que explicam os métodos e os processos nos quais se realizam aquelas habilidades. Esse cenário nada mais é que o reflexo de uma cultura ocidental que tem privilegiado a língua como o modo mais representativo do conhecimento intelectual e acadêmico (MIRZOEFF, 1999; KRESS *et al.*, [2001]2014). Entretanto, diante da crescente produção e consumo de textos multimodais, especialmente em função das ferramentas digitais que facilitam a combinação de diferentes modos e recursos semióticos, precisamos reaprender a ler e escrever, entendendo essas habilidades de uma forma mais ampla que integra outros modos semióticos e nas quais o sentido é o elemento mais importante.

Como parte desse processo, assim como Callow (2012), proponho a habilidade comunicativa de *ver*, definida pelo autor como a “procura por intenções, desejos e propósitos do criador da imagem, assim como nossas próprias respostas e interpretações”⁷⁹ (CALLOW, 2012, p. 2), entendendo-a, portanto, como uma habilidade que ultrapassa os domínios da codificação e decodificação de recursos visuais e da apreciação de imagens, para incluir, também, a capacidade de produzir, compreender e interpretar informações visuais em contextos comunicativos. Nesse sentido, a habilidade de *ver*, quando integrada às habilidades de ler e escrever, implica em um empoderamento tanto

79 No original: “*Viewing involves seeking the intentions, desires and purposes of the image-maker, as well as our own personal responses and interpretations*” (CALLOW, 2012, p. 2).

do modo em si, que passa a não ser mais visto como objeto decorativo apenas, quanto do participante que, sendo produtor ou consumidor, atribui sentido ao modo visual, qualquer que seja o tipo de texto em que esse modo se manifeste, integrando-os a outros modos semióticos, o que, particularmente em relação à integração das habilidades de ler e ver, caracteriza um leitor-olhante (SERAFINI, 2014; BARBOSA, 2017) que realiza uma leitura multimodal.

Os caminhos para essa leitura começam a ser investigados a partir dos estudos com multimodalidade. Entre esses caminhos, cito a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), categorias/sistemas para as relações texto escrito e imagem (MARTINEC; SALWAY, 2005; VAN LEEUWEN, 2005), e outros que se desenvolveram a partir dos aqui mencionados, tais como o modelo semiótico de Callow (2013), entre outros. No escopo deste capítulo, a GDV é o caminho adotado que leva à transição do leitor para o leitor-olhante.

UMA GRAMÁTICA E UM MODELO

I have stayed with Halliday's three metafunctions, which I take to be SEMIOTIC, NOT linguistic – that is, they would include the modes of speech and writing, as well as all other modes (KRESS, Gunther).

A Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), como os próprios autores ressaltam, configura-se nas primeiras incursões semióticas na leitura de imagens e apresenta um olhar para esse e outros modos semióticos, e não apenas linguísticos, a partir das ideias de Halliday (1978, 1985, 2004), ao propor que, assim como a língua, esses modos semióticos também cumprem as três metafunções – ideacional, interpessoal e textual – e, portanto, podem representar nossas experiências e interações com o mundo que nos cerca, bem como organizá-las em um todo coerente que nos leva à produção de sentidos para aquela composição e, assim, a depender dos interesses do

produtor e do leitor, naquele momento de leitura, transformá-la em um evento comunicativo.

Às três metafunções da língua descritas por Halliday (1978, 2004), os autores relacionam aos significados representativos, interativos e composicionais, respectivamente, e afirmam que “qualquer modo semiótico deve ser capaz de representar aspectos do mundo como experienciados pelos humanos [...], representar uma relação social particular entre o produtor, o ‘viewer’ e o objeto representado” e que “diferentes arranjos composicionais possibilitam diferentes significados textuais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42-43). Para cada um desses significados, os autores elencam e explicam categorias que, quando aplicadas, podem facilitar a produção de sentidos durante o ato de leitura. A limitação de espaço e de propósito do presente capítulo torna inviável a apresentação dessas categorias com o detalhamento com que os autores o fazem, assim, opto por apenas mostrá-las, resumidamente, e como uma legenda, na Figura 1:

Figura 1 - Categorias da GDV para as metafunções



Fonte: Barbosa, 2017

As categorias elencadas na Figura 1 são, metaforicamente, como pregos que aprendemos a colocar na leitura de imagens, como uma espécie de inventário semiótico que pode nos auxiliar a traçar o caminho de leitura multimodal. Isso não significa, entretanto, que todos os pregos serão identificados naquele caminho, ou que o fato de encontrar uma daquelas categorias implique na exclusão de outra. Na verdade, as categorias de oferta e demanda, por exemplo, podem estar sendo representadas por diferentes participantes, assim como é possível que sejam identificadas estruturas narrativas e conceptuais, em uma mesma imagem. Essas possibilidades são explicadas pela lógica de organização das informações visuais que difere do modo escrito. Nesse, há uma linearidade especialmente de ordem temporal, naquele, essa linearidade não existe e o que há é uma organização de informações em função da ordem do espaço no livro ou na tela. Conhecer essas categorias, portanto, pode facilitar o entendimento da semiose que constitui aquela organização.

O LEITOR PEGOU O MARTELO E FOI PROCURAR POR PREGOS

I would say, now (rather than [sic] when Reading Images was first produced, some 30 years ago) that not to include multimodal forms of making meaning / making representations leaves students without a set of tools both to understand these fully, or to use them in making their own designs (KRESS, Gunther).

Apesar do atual destaque que tem sido dado à semiótica visual, a constante exposição ao mundo das imagens não é um fenômeno exclusivo da sociedade contemporânea, assim como a recorrência de alguns recursos semióticos em suas composições, o que torna seus consumidores aptos a expressarem suas ideias a partir da leitura de textos que instanciam diferentes gêneros multimodais nos quais aquele modo se faça presente, ainda que esse processo seja realizado de forma intuitiva com base em “conhecimento implícito dos padrões e

propósitos desses textos” (CALLOW, 2003, p. 11). Entretanto, a inclusão de um “*set of tools*” (“conjunto de ferramentas”), como mencionado por Kress (2014), na formação daquele leitor pode contribuir para que o mesmo passe a conhecer e usar aqueles textos de forma mais consciente e menos intuitiva, possivelmente não mais restrita ao que “eu vejo”, mas expandindo para o que “querem que eu veja” e o que “eu quero que vejam”. É esse novo processo que passo a apresentar nos tópicos seguintes.

DO LEITOR AO LEITOR-OLHANTE: MEU PERCURSO

Ao pensar em como apresentaria minha proposta de leitura, coloco-me como leitora que, ao ser apresentada à GDV em um ambiente formal de aprendizagem, passou a aplicar as ideias da Gramática na leitura de diferentes composições multimodais. Considero esse registro importante porque, ao tentar imaginar quais significados eu teria construído durante a leitura desse mesmo texto antes de conhecer a GDV, penso que talvez não atentasse para o poder e a autoconfiança semioticamente atribuídos à participante quando essa aparece, em sua segunda versão, como que demandando a atenção do leitor pelo simples fato de sua existência, por exemplo, como explico a seguir. Antes, porém, convido a você, leitor deste capítulo, a fazer a sua própria leitura da CM na Figura 2.

Figura 2 – “Yes, appearance matters”

Quando A Aparência Importa

Quando Susan Boyle entrou pela primeira vez no palco de *The British Got Talent* programa de TV de talentos, antes de cantar no audição, tanto os jurados quanto o público demonstraram desconforto por sua aparência desleixada e comportamento inseguro, ninguém pensou por um minuto que ela poderia se sair bem no programa. Ela só se tornou uma estrela.

Mas quando ela abriu o boca e começou a cantar, *I Dreamed a Dream*, de musical *The Mimosa*, toda mundo ficou pasmo. Enquanto isso seus vídeos que foram colocados na internet com o seu apresentação instantaneamente, jurados começaram a falar sobre como é errado estereotipar pessoas, resumindo-os em categorias, e como devemos aprender, de uma vez por todas, o não julgar um livro pela capa.

Mas os cientistas sociais entendem que existem razões pelas quais julgamos as pessoas com base em sua aparência. Em um nível muito básico, julgar as pessoas por sua aparência significa classificá-las rapidamente em categorias.

No passado, ser capaz de fazer isso era de vital importância, e as habilidades de julgar outras pessoas em segundos.

Susan Fiske, professora de psicologia e neurociência na Universidade de Princeton, disse que tradicionalmente a maioria dos estereótipos está ligada a julgar se uma pessoa parece perigosa ou não.

Em tempos pré-históricos, era importante ficar longe de pessoas que pareciam agressivas e dominantes, disse ela. Uma das razões pelas quais nossos cérebros persistem em usar desses estereótipos, segundo os especialistas, é que muitas vezes eles nos fornecem informações geralmente precisas, mesmo que nem todos os detalhes sejam corretos.

A aparência de Sra. Boyle, por exemplo, com permissão nos dá muita sobre ela, incluindo seu nível socioeconômico e falta de experiência no mundo.

O erro comum das pessoas por Susan Boyle, e por outros apótes que que costumam ganhar, dificilmente nos impede de estereotipar as pessoas. Isto talvez tenha sido uma das razões pelas quais, a Sra. Boyle expressou a esperança de que talvez isso professor lhes ensinar uma lição, ao dar o exemplo.

Ela começou a mudar, sua aparência, usando roupas mais elegantes, tingindo seus cabelos grisalhos, e aparecendo com roupas mais estilosas.



Fonte: Adaptação de Latham-Koenig & Oxenden (2013), por Gustavo Morais.

O texto “*Yes, appearance matters*” é parte de uma atividade de leitura do livro *English File Intermediate Student’s Book* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN, 2013), material didático voltado para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Em uma descrição rápida, observamos que texto verbal e imagem dividem quase que igualmente o espaço na página do livro, estando a imagem no centro da página, o que nos leva a crer que as informações verbais apresentadas dizem respeito à transformação de Susan Boyle, cantora britânica que se tornou internacionalmente conhecida após surpreender o público quando apareceu pela primeira vez no reality show *Britain’s Got Talent* em 2009.

De fato, um pouco da história de Susan Boyle é contada no texto, ainda que o assunto principal seja a explicação científica do papel da aparência física no julgamento social das pessoas. Assim, é possível dizer

que texto e imagem estabelecem uma relação de igualdade (MARTINEC; SALWAY, 2005) na qual os dois modos se complementam (VAN LEEUWEN, 2005), configurando uma situação em que o texto escrito diz e a imagem mostra (KRESS, 2010) a transformação da cantora no antes e depois de sua participação no Programa. Esse antes e depois é reconhecido pela disposição das duas imagens de Susan, sendo o trabalho semiótico facilitado quando aplicadas algumas categorias da GDV, visualmente representadas na Figura 3. Percebemos, então, que, além de representar pessoas estereotipadas por sua aparência, Susan Boyle é apresentada como a materialização de um discurso que dita comportamentos e aparências para a aceitação de uma pessoa na sociedade, devolvendo sua autoconfiança. Também, na Figura 3, esse empoderamento da Susan pós-sucesso pode ser mais facilmente entendido.

Figura 3 - As categorias da GDV no texto “Yes, appearance matters”



Fonte: Adaptação de Latham-Koenig & Oxenden (2013), por Gustavo Morais.

Considerando os significados representativos, é possível identificar estruturas narrativas de ação e reação, bem como estruturas conceptuais (classificatórias e analíticas). Vetores que se formam a partir do braço e microfone da primeira Susan indicam que a mesma está executando uma ação, em contraposição à reação performatizada

pela segunda Susan, o que pode caracterizar a primeira como agente, mas, por outro lado, como alguém que precisa executar uma ação para que seja notada, enquanto a segunda Susan atrai a atenção por sua simples aparência. A disposição de Susan em seus dois momentos configura uma imagem conceptual classificatória na qual vemos dois tipos de pessoas estereotipadas sendo mostradas com seus respectivos atributos (conceptual analítica) que as caracterizam como uma mulher frágil e sem brilho *versus* uma mulher elegante e segura. Esses atributos são identificados em alguns elementos, tais como o tipo de cabelo e as cores pastéis das roupas usadas pela primeira Susan em contraste com o estilo e elegância desses mesmos elementos da segunda Susan. Esses atributos conferem às duas Susans uma aura de insegurança e autoconfiança, respectivamente.

Essa caracterização também se manifesta nos significados interativos, especialmente no que diz respeito ao olhar das duas participantes. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), um olhar obliquo de um participante representado na imagem o coloca em uma posição de oferecimento ao leitor, enquanto o olhar direto é um olhar de demanda, podendo ser um olhar que exige algo ou desafia o leitor, por exemplo. Partindo dessas ideias, entendo a primeira Susan como uma pessoa tímida e insegura, que não tem a coragem necessária para encarar o público de frente, enquanto a segunda Susan, agora já tendo alcançado certo sucesso, tem sua autoestima elevada e, conseqüentemente, sua coragem para olhar diretamente para a audiência que, nesse caso, é o leitor.

Finalmente, como já mencionado, a estrutura dessa CM é do tipo tríptico horizontal, na qual a imagem é o elemento central, sugerindo que as demais informações convergem para o que está sendo mostrado. A transformação de Susan Boyle pode ser percebida pela disposição da imagem da cantora como uma informação dada, de conhecimento do leitor, em seu momento de apresentação no *Reality Show*, seguida da afirmação nova que mostra a Susan após ter alcançado a fama e o sucesso. Esse valor de informação também

se configura na relação ideal/real, representada pelo título do texto, como uma informação idealizada, e o texto escrito e a imagem, como uma informação real. Essa organização nos permite o entendimento de que, uma vez que as aparências importam, a transformação sugerida nas imagens de Susan e no texto verbal que as acompanham é o caminho para tornar a informação idealizada em informação real.

O percurso apresentado não representa a única possibilidade de leitura para a CM “*Yes, appearance matters*”, uma vez que nesse são observados os princípios da multimodalidade à luz da Semiótica Social e, portanto, o fim do controle social da interpretação. Também é possível que o leitor do presente capítulo ainda questione o papel da GDV, nesse caso, uma vez que descrever imagens é algo já parte do nosso cotidiano. Entretanto, nessa descrição há um “falar sobre a imagem” que é exatamente esse elemento a mais no qual o conhecimento da GDV cumpre a promessa de possibilitar as primeiras incursões semióticas na leitura de imagens.

DO LEITOR AO LEITOR-OLHANTE: O PERCURSO DOS PARTICIPANTES DA OFICINA

No início do tópico anterior, mencionei minha tentativa em imaginar quais seriam os significados construídos durante a leitura da CM “*Yes, appearance matters*” por um leitor não familiarizado com a GDV, e, acrescento, quais mudanças poderiam ser observadas nessa construção a partir do conhecimento das ideias da Gramática, o que caracterizaria a transição do leitor ao leitor-olhante, ainda que não necessariamente com o uso de uma metalinguagem própria.

Buscando possíveis respostas para essa inquietação, e com a fala do professor Gunther “martelando” minhas ideias, realizei ainda em 2015 uma oficina de leitura com alunos do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí. Esses alunos nunca tinham ouvido falar da Gramática e tinham pouca, ou quase nenhuma experiência com a leitura sistemática de imagens, conforme dados coletados por meio

de um questionário de sondagem que teve como objetivo identificar, além do perfil dos participantes, seus conhecimentos em relação aos estudos com multimodalidade e multiletramentos. Durante a oficina, os alunos foram gradativamente apresentados às principais ideias que norteiam esses estudos, especialmente à GDV, e convidados a compartilharem suas leituras de textos que instanciavam diferentes gêneros multimodais, entre eles o texto “*Yes, appearance matters*”. Assim, busquei sinais de “pregos” nos trechos daquelas leituras em um antes e depois da GDV, como passo a apresentar.

A primeira atividade de leitura com essa composição foi aplicada logo no início da oficina, quando os alunos ainda não tinham nenhum conhecimento das ideias de Kress e van Leeuwen (2006). Essa atividade consistia em apenas uma questão na qual eu solicitava aos participantes que fizessem a leitura da CM e compartilhassem suas opiniões, impressões, sentimentos, enfim, ideias ou significados construídos a partir daquela leitura. Como esperado, uma vez que vivemos imersos no mundo das imagens há bastante tempo, os participantes construíram significados para as duas imagens de Susan e, esses, não apenas reconhecem essa participante como, também, percebem o propósito do texto em chamar a atenção para a importância da aparência física, dito no texto verbal e mostrado no texto visual. Esses e outros aspectos podem ser percebidos nos seguintes trechos/comentários:

Comentário 1: Esta imagem contém um artigo intitulado “*Yes, appearance matters*”, que fala sobre o hábito de **julgar** as **pessoas** por suas **aparências**, usando Susan Boyle como um exemplo. [...] Esta imagem é quase certamente uma página de um livro para aprendizes de inglês (P2).

Comentário 2: [...] Quando eu vi a **imagem** e o **título** eu pensei que seria sobre o que a **aparência** pode dizer a respeito de sua vida e como nos sentimos. Depois do **texto** eu olhei para a **imagem** e pensei como seria diferente se ela tivesse se apresentado da segunda maneira (P6).

Comentário 3: Eu li o texto duas vezes para entender o texto (P7).

Comentário 4: A **imagem** mostra a mesma **mulher** vestida em **maneiras diferentes**. [...] Quando ela está vestida de preto, com maquiagem, ela parece mais **jovem** que a primeira imagem. A mulher de preto é uma mulher **respeitável**, a outra é a pobre **coitada** (P8).

Ainda que, em alguns casos, tenha sido feito a integração dos dois modos, o que é esperado em uma leitura multimodal, identifico, nessa construção, a importância maior dada ao modo verbal, colocando a imagem em um status de desigualdade e dependência em relação ao texto verbal (MARTINEC; SALWAY, 2005), como nos comentários de P6 e P7, e, ainda, o foco no reconhecimento do gênero textual (P2), o que pode ser o reflexo de um ensino que prioriza esse reconhecimento em suas práticas pedagógicas. Já no Comentário 4, o leitor (P8) atribui sentidos não apenas ao modo semiótico – imagem – mas aos recursos semióticos que o compõem, tais como a maquiagem e a cor preta, o que entendo como sinais de integração entre as habilidades de ler e *ver*, e, portanto, a potencialidade para o surgimento de um leitor-olhante mais consciente e menos intuitivo. Identifico esse surgimento nas respostas para a mesma atividade ao final da oficina, como nos próximos trechos:

Comentário 5: Esse **texto** é sobre uma mulher que foi para o Britains's got talent para cantar. [...] a **imagem** está no **centro** para mostrar que **antes** dela ficar famosa, ela não era tão **confiante** como ela é hoje. Também as roupas e as expressões faciais dela representam isso (P3).

Comentário 6: O **texto escrito** é **claro** em sua ideia principal, mas a **imagem** faz a ideia do texto mais **real**. A **imagem** é uma **combinação** de **duas fotos** da **mesma pessoa** (P4).

Comentário 7: A **imagem** está **organizada** com a **informação dada** na esquerda, porque nós estamos acostumados a vê-la

primeiro, com a foto de Susan Boyle como ela era antes do Britain's Got Talent e à direita é a **informação nova** que é como Susan está agora depois de todo seu sucesso no TV show (P6).

Comentário 8: O **texto** fala sobre a importância da **aparência** e **estereótipos**. Para **mostrá-los**, eles usam a **transformação** de Susan Boyle **antes** e **depois** da fama (P8).

Em se tratando da leitura do mesmo texto, era natural que os significados atribuídos na primeira leitura também estivesse presente nessa segunda, como percebidos nos comentários de P3 e P8, por exemplo, após os participantes da oficina terem sido expostos às ideias da GDV e, assim, pudessem realizar suas primeiras incursões semióticas (KRESS; VAN LEEUWEN; 2006) de maneira menos intuitiva. Entretanto, nos destaques que acrescento aos comentários, entendo que essa exposição tenha provocado uma certa mudança no olhar daqueles leitores, tornando-os conscientes do papel da imagem e suas particularidades, o que também pode ser observado quando comparados os trechos das respostas desses participantes apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1 - “*Yes, appearance matters*”: antes e depois do ensino da GDV

OPOs	Antes	Depois
P1	[...] eu posso ver uma mulher que foi julgada pela sociedade...	[...] aquela mulher está representando um tipo de estereótipo para a sociedade...
P2	Essa imagem contém um artigo intitulado “ <i>Yes, appearance matters</i> ”...	A imagem mostra duas versões de Susan Boyle...
P4	Olhando essa imagem eu vejo uma mulher...	O texto escrito é claro em sua ideia principal, mas a imagem faz a ideia do texto mais real.
P5	É um texto sobre uma cantora, considerando a imagem.	[...] considerando apenas a imagem eu posso dizer que o texto é sobre como a fama...
P6	Quando eu vi a imagem e o título... Depois do texto eu olhei para a imagem...	A imagem está organizada...
P7	Eu li o texto duas vezes para entender o texto.	Eu vejo a famosa cantora... Eu li tudo através do texto e da imagem.
P8	A imagem mostra a mesma mulher vestida em maneiras diferentes...	O texto fala sobre a importância... Para mostrá-los, eles usam a transformação...

Fonte: Barbosa (2017).

Nas respostas de P1, P4, P5 e P8 é possível identificar a transição de uma leitura de imagem descritiva para uma leitura mais crítica, que busca entender as escolhas do produtor do texto fazendo a leitura das “entrelinhas”, ou, “entrepixels” do que está sendo mostrado. Ainda que pareça bem semelhante, a primeira leitura de P1 diz ver “uma mulher julgada pela sociedade”, enquanto, na segunda, o participante entende a escolha da imagem como a representação do discurso presente no texto verbal, o mesmo observado nos comentários de P4, P5 e P8. Nos comentários dos demais participantes, essa transição é percebida na mudança do foco no texto verbal para uma leitura que integra os dois modos – escrito e visual. No comentário de P7, por exemplo, o participante deixa claro ter lido o texto verbal duas vezes e não faz

menção à imagem, como o faz em sua segunda leitura do mesmo texto ao final da oficina.

Concluí o tópico anterior mencionando o não controle social da interpretação, que faz com que os significados atribuídos aos diferentes recursos semióticos em um texto lido por diferentes leitores não tenham que ser exatamente iguais, ainda que, pertencentes a uma mesma comunidade de interesses, aqueles leitores acabem por fazer leituras semelhantes em contextos sociais e culturais também semelhantes. Assim, a similaridade presente no percurso de leitura apresentado naquele mesmo tópico e nos que acabo de apresentar, com seu viés crítico, afetivo e composicional (CALLOW, 2005), nos coloca, pesquisadora e participantes, como membros de uma mesma comunidade que, além de alguns interesses, compartilham também a experiência de um olhar para o texto multimodal como “indivíduos [que] agora são vistos como recriadores, transformadores, de conjuntos de recursos representacionais e não mais usuários de sistemas estáveis” (KRESS, 1998, p. 77)⁸⁰, a partir de um estudo sistematizado da leitura de imagens à luz da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006).

A VOZ DO LEITOR-OLHANTE

Finalmente, como um complemento à resposta sobre o papel da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) na leitura multimodal, e no que considero como a transição do leitor para o leitor-olhante, passo agora a voz para esse próprio leitor que, ao final da oficina, foi convidado a avaliar a Gramática e a Oficina, bem como indicar o possível impacto dessas não apenas em suas futuras práticas pedagógicas como, também, em seu olhar para as imagens. Olhar esse que desconhecia a possibilidades de uma leitura sistemática desse modo, ao contrário

80 No original: “individuals [who] are now seen as the remakers, transformers, of sets of representational resources rather than users of stable systems” (Kress 1998, p. 77).

do que já sabiam em relação ao modo verbal, mas que já indicava a apreciação também necessária em toda e qualquer leitura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), como percebida no seguinte comentário ainda no início da intervenção: *Na minha opinião analisar uma imagem é descrever os sentimentos, ideia e pensamentos que certa imagem evoca em uma pessoa* (P4). Ao final da oficina, ao serem novamente perguntados sobre suas experiências com a leitura de imagens, os participantes emitiram respostas nas quais entendo ser possível validar o que foi dito nos tópicos anteriores a respeito de uma conscientização desse processo, que inclui a prática da habilidade de ver integrada à habilidade de ler, caracterizando, portanto, o surgimento de um leitor-olhante, como nos próximos comentários:

Comentário 9: Até mesmo detalhes “menores” (ou menos chamativos), como a direção do olhar, posição do texto e até mesmo algum gesto, algumas vezes até mais do que a imagem em si (P2).

Comentário 10: Analisar imagens é entender o que tem por trás dela, entender seu real significado e procurar pensar por que o produtor daquela imagem fez daquele modo (P3).

Comentário 11: Bem mais interessante, considerando que nunca mais verei uma propaganda (ou qualquer imagem) da mesma forma, vou sempre tentar analisar, e buscar entender o que realmente o autor está querendo transmitir, assim como suas finalidades (P5).

Comentário 12: A análise de imagens pode ser vista que a interpretação pode ser feita, por verbal language ou visual language e que as cores, as expressões, o local, tudo isso completa e dá alguma informação sobre a imagem (P7).

Os comentários de P2 e P3 destacam a necessidade de um olhar para além do que está sendo mostrado, portanto, mais crítico e consciente de que naquela imagem há um discurso que precisa ser entendido. Esse aspecto também se manifesta nos comentários de P5 e P7, porém com o acréscimo de que essa conscientização envolve

também o próprio leitor e que, para tanto, é preciso integrar os diferentes modos e recursos semióticos, respectivamente.

Os comentários desses participantes remetem novamente à metáfora de saber para o que serve o martelo e, então, ir em busca de pregos, sabendo usar ambos, e, especialmente, do papel da GDV nesse processo, o que pode ser entendido nos comentários de P2 e P4 quando solicitados para falar sobre a Gramática:

Comentário 13: A princípio parece algo completamente alienígena sobre que sabemos sobre linguagem, mas depois essa ideia mostrou-se como qualquer outra língua: para ser compreendida ela precisa ser estudada (P2).

Comentário 14: Agora está mais claro na minha mente que uma imagem pode ser analisada dentro dos padrões descritivos. A Grammar of Visual Design deixou mais claro e fácil fazer sentido quando analiso uma imagem, ou simplesmente quando leio algum outdoor ou propaganda, fico tentando descrevê-lo com base na gramática (P4).

Por nunca terem ouvido falar sobre a GDV, como constatado no questionário de sondagem aplicado no início da oficina, P2 e P4 deixam transparecer em suas respostas um certo estranhamento às ideias da Gramática, a princípio, passando depois não apenas à aceitação como, também, à afirmação da importância de que a mesma seja estudada e aplicada, entendendo-a como uma ferramenta que pode auxiliar a leitura multimodal e, que, portanto, deve fazer parte de suas futuras práticas pedagógicas e sociais, como mais ainda ressaltado nos comentários de P4 e P5, respectivamente, ao avaliarem a oficina:

Comentário 15: Além de aumentar a minha percepção sobre textos multimodais, essa oficina me fez ver claramente que este tipo de letramento é necessário para jovens alunos. Eu comecei a oficina sem nenhum conhecimento sobre a GDV e agora que conheço

melhor e estou desfrutando dessa minha nova habilidade crítica, quero poder passar isso adiante como professora e estudar mais sobre o assunto para poder transformar meus futuros alunos em pessoas letradas também (P4).

Comentário 16: Sim, analiso as imagens de forma bem mais detalhada, notando cada detalhe que possa me oferecer algum tipo de significado, para que assim eu consiga entender, ou crie minha própria perspectiva/opinião sobre aquela imagem (P5).

Assim, no conjunto das respostas apresentadas, a GDV, cujas ideias incorporam mais que blocos de categorias para os significados representativos, interativos e composicionais, pois esses não existem por si só, mas dependem dos contextos sociais nos quais são construídos, é avaliada positivamente como uma ferramenta de leitura que ultrapassa os níveis de codificação e decodificação.

SABEMOS PARA QUE SERVE O MARTELO

It is of course a real honour for anyone when someone takes their ideas seriously (KRESS, Gunther).

Chegando o momento de concluir o presente capítulo, penso que a trajetória escolhida para explicar o papel da GDV, de Kress e van Leeuwen (2006) no desenvolvimento do letramento visual dos leitores, auxiliando-os na tomada de consciência desse letramento e na integração das habilidades de ler e ver, talvez não tenha se diferenciado muito da trajetória da qual originou a pergunta de Henrique. Entretanto, como dito no início, refletindo a conversa com o prof. Gunther Kress, em 2014, firmemente acredito que a resposta para essa pergunta se encontra na epígrafe de abertura. Na simplicidade tão peculiar para expressar suas ideias, Gunther nos leva a entender que serrotes, martelos, pregos e tantas outras ferramentas fazem parte do nosso cotidiano e, por isso, não nos causa surpresa o

fato de eventualmente sabermos usar essas ferramentas, alguns com mais precisão e habilidades, outros com um conhecimento básico o suficiente para tentar não as utilizar de forma errada, certamente aqueles que se dedicam a estudá-las fazem um uso mais otimizado de suas funcionalidades. Da mesma forma, as imagens, assim como outros modos semióticos, – inclusive, mas não apenas, o verbal –, estão sempre presentes em nossos eventos comunicativos, entretanto, com exceção do modo verbal, a esses outros modos nem sempre é dado a mesma atenção e/ou o tratamento acadêmico-científico que não apenas facilitaria seu entendimento, como, principalmente, seu uso de maneira própria e adequada ao contexto social e cultural do momento.

A abordagem teórico-metodológica de Kress e van Leeuwen (2006), apresentada na GDV, quando estudada sistematicamente como uma ferramenta para a leitura de imagens, pode facilitar a compreensão de que por trás daquele gesto, daquele olhar, daquele *layout*, entre outros modos semióticos, há um mundo discursivo que precisa ser explorado e isso pode ser feito a partir do reconhecimento de como aqueles modos cumprem as três metafunções – ideacional, interpessoal e textual, quando aplicadas categorias elencadas pelos autores da Gramática para cada uma dessas metafunções. Ao não se ater ao modo verbal, esse reconhecimento se materializa na integração dos diferentes modos durante o ato de leitura, portanto, na integração das habilidades de ler e ver, cujo resultado entendo como sendo a transição do leitor ao leitor-olhante, como apresentei na discussão dos resultados. A abordagem teórico-metodológica de Kress e van Leeuwen (2006) não nos dá uma fórmula mágica e pronta para ser aplicada em toda e qualquer leitura, mas, como os próprios autores afirmam, permitem as primeiras incursões semióticas no mundo de imagens no qual estamos todos imersos.

Assim, um cenário no qual as práticas educacionais continuam repetindo e adotando concepções de leitura e escrita desenvolvidas no tempo em que as produções visuais e audiovisuais eram restritas aos profissionais de design e da indústria cinematográfica, não parece

adequado ao presente século, que constantemente nos apresenta avanços nas tecnologias digitais e essas, por sua vez, têm nos tornados produtores daquelas mesmas mídias, não mais apenas seus consumidores passivos. Conseqüentemente, estamos, cada vez mais, produzindo textos multimodais e redescobrimo o papel da imagem nesses textos, como que descobrimo o martelo e seu lugar em nosso caminho, mas nos falta o conhecimento que nos impulsionaria na busca pelo elemento a mais necessário para o uso daquela ferramenta. A multimodalidade, os multiletramentos e as ideias promovidas na Gramática do *Design* Visual podem vir a ser parte desse conhecimento e, como tal, a discussão dos mesmos, quando integralizados nos currículos dos cursos de formação de professores, pode contribuir para que o professor em formação (inicial ou continuada), tomando consciência de seu próprio letramento multimodal/visual, possa efetivamente formar o leitor do século vinte e um.

Ao professor Gunther Kress, gratidão pela troca de ideias e por, na sua simplicidade, nos ensinar a entender a ‘multimodalidade kressiana das coisas’, que está presente no nosso cotidiano, seja nas placas de estacionamento, seja nos pacotinhos de sal e pimenta das companhias áreas, certamente em cada evento comunicativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza/CE: 2017.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing text: a social semiotic analysis of textbooks. **Designs for Learning**, v. 3, n. 1-2. Stockholm University Press, 2010.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**, v. 8, n. 3, p. 247-262. Los Angeles, EUA: 2009.

CALLOW, J. **The shape of text to come**: how image and text work. Australia: PETAA, 2013.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. **Screen Education**, v. 65, p. 72-79. Austrália: 2012.

CALLOW, J. Literacy and the visual: broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 4, n. 1, p. 6-19. New Zealand: 2005.

CALLOW, J. Talking about visual texts with students. **Reading Online**, v. 6, n. 8, p. 1-16, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. London: Routledge, 2014.

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

KRESS, G. Re: **Ph.D. student from Brazil** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por vaniab@ufpi.edu.br Acesso em: 21 nov. 2014b.

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

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

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. *In*: SNYDER, I. (ed.). **Page to screen: talking literacy into electronic era**, p. 53-79. London: Routledge, 1998.

KRESS, G. *et al.* **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom**. UK: Bloomsbury, [2001]2014.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2nd ed. London: Routledge, [1996], 2006, [2021].

LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C. **English file: intermediate student's book**. UK: Oxford University Press, 2013.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relation in new and old media. **Visual Communication**, v. 4, n. 3, p. 339-374. London: 2005.

MIRZOEFF, N. **An Introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.

MITCHELL, W. J. T. **Picture theory: essays on verbal and visual representation**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, Spring 1996.

SERAFINI, F. **Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy**. London: Teachers College Press, 2014.

VAN LEEUWEN, T. Multimodal Literacy. **Viden Om Literacy**, n. 21, 2017.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

Capítulo 13

Questão problematizadora aos pesquisadores Carla Coscarelli e Hércules Tolêdo Corrêa

Vanessa Tiburtino

As mudanças significativas nas paisagens semióticas dos textos que circulam socialmente nas mais distintas formas e *layout* na atualidade exigem uma nova perspectiva de se pensar a produção, distribuição e interpretação das mensagens. Kress (2015, p. 66) reforça essa necessidade salientando que “o mundo está cada vez mais caleidoscópico social e politicamente”, logo, a maneira como os textos se apresentam (cada vez mais impregnados de cores, tipografias, tamanhos, imagens, letras, efeitos, entre outros) nos mais diversos espaços e contextos

também reflete as transformações, possibilidades e evoluções que o mundo nos apresenta. Em um de seus estudos (KRESS, 2015), o autor analisa o contexto de surgimento da Linguística Aplicada (LA) em 1940 – em que o modo verbal escrito se destacava entre os instrumentos de investigação – e reflete sobre os outros meios de se pensar, elaborar e dar sentido aos textos que surgiram desde então. Uma das mais substanciais mudanças que podemos citar quando falamos de produção e interpretação das manifestações da linguagem é a inserção e ampliação dos usos de modos, recursos e artefatos semióticos na construção das mensagens, muito corroborados pelos avanços tecnológicos.

Considerando, pois, essas mudanças, Kress traz, ao longo de seus estudos e pesquisas, a necessidade de se levar em conta os múltiplos modos e recursos semióticos disponíveis, assumindo que a contribuição de cada modo para o significado do todo é parcial (KRESS, 2015); assim, na perspectiva desse pesquisador, nenhum modo, seja ele verbal, visual ou sonoro, carrega separadamente o significado da mensagem, ou seja, é preciso que todos eles sejam considerados de forma integrada para só então serem compreendidos em sua complexidade e modularidade no processo de *meaning making*.

Sob as lentes da Semiótica Social, Kress traz à baila o estudo dos textos com base na abordagem multimodal, considerando que: nenhum texto é monomodal; não há (ou, pelo menos, não deveria haver) uma canonicidade dos modos, existem outras formas de se comunicar para além da verbal; a construção do significado é sempre motivada, o que leva ao reconhecimento de que, no processo de interpretação, todos participam das trocas e interações sociais (agência).

Assim, Kress refuta, entre outros aspectos, a exigência de uma linearidade de leitura e interpretação de textos que por muito tempo vigorou (e ainda vigora) nos mais diversos espaços. Assim, defende que comunicação está cada vez mais horizontal, em que o sentido não é dado e limitado pelo autor, mas elaborado e moldado também

pelo leitor, contrariando também a necessidade de homogeneidade de princípios, códigos e convenções.

Nessa perspectiva, assume-se que a comunicação imbrica reciprocidade, ressignificação e reconhecimento de que “a mudança nas ecologias do significado e da comunicação será acompanhada de uma ampla reconfiguração do lugar da ‘linguagem’ no campo social/cultural/semiótico/epistemológico” (KRESS, 2015, p. 52). O papel do leitor, que antes era renegado à marginalidade, agora é central; os caminhos antes lineares agora são diversos, num emaranhado de possibilidades e interpretações. E essas novas exigências envolvem questões de poder, de lugar de fala, de reconhecimento e construção de identidade, de diversidade e heterogeneidade, o que requer do sujeito novos posicionamentos frente ao texto.

Ao repensar os estudos da linguagem à luz das contribuições e do legado de Kress, podemos refletir sobre o papel da LA nessas novas configurações textuais que carregam múltiplos modos e formas de produção e distribuição. De certa forma, a multimodalidade desafia os estudos da LA, que antes se voltavam exclusivamente para o modo verbal. Rajagopalan (2004 *apud* PENNYCOOK, 2006) frisa a necessidade de entender a LA como campo transdisciplinar, em que é preciso atravessar, transpor, transgredir fronteiras disciplinares convencionais, sem subalternidade, cercas ou proibições. Pennycook, ao refletir sobre o papel da LA, pontua que essa é espaço dinâmico de investigação e, como tal, também é espaço de movimento, fluidez e mudança, o que possibilita pedir emprestado construtos teóricos de outras áreas.

Assim, ao concordar que a LA se abre para outras influências, estudos e perspectivas teóricas, perguntamos:

- Como a multimodalidade tem desafiado a LA, propiciando que ela também absorva conhecimentos de outras teorias para buscar compreender os novos fenômenos linguísticos para além da fala e da escrita?

- De que maneira a multimodalidade pode contribuir com a LA na compreensão e investigação das mudanças nas ecologias do significado e comunicação?
- No contexto brasileiro, em que vemos a necessidade proeminente de formar cidadãos cada vez mais engajados, como a LA aliada à abordagem multimodal pode contribuir com estudos que visem potencializar um ensino que considere os múltiplos modos, recursos e sentidos dos textos representados nos mais diversos materiais didáticos?

REFERÊNCIAS

KRESS, G. Semiotic work: Applied Linguistics and social a semiotic account of multimodality. **AILA Review**, n. 28, 2015.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**, p. 68-84. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Capítulo 14

Explosão de linguagens: práticas de leitura e escrita na sociedade semiótica digital

*Carla Coscarelli
Hércules Tolêdo Corrêa*

No que diz respeito aos centros de médio e grande porte no Brasil e em muitos países do mundo, cremos poder afirmar que passamos (evoluímos?) de uma sociedade grafocêntrica para uma sociedade semiótica digital (REMENCHE e DIONÍSIO, 2021)⁸¹. Temos plena

81 Esta expressão foi usada pela professora e pesquisadora portuguesa Maria de Lourdes Dionísio em lançamento virtual do livro *Ler e escrever na cibercultura: concepções e práticas*.

consciência da grande exclusão social e digital de boa parte da população brasileira, se pensarmos apenas em nosso país, mas também temos conhecimento de que um percentual maior da população hoje tem acesso a *smartphones* com conexão de dados, mesmo que limitado. “Três em cada quatro brasileiros acessam a internet, o que equivale a 134 milhões de pessoas” e “em relação ao dispositivo, os *smartphones* e outros aparelhos móveis são as ferramentas mais comuns para se conectar (99%), seguidos dos computadores (42%), das TVs (37%) e dos *videogames* (9%)”⁸². Se antes vivíamos centrados na escrita, mesmo ainda tendo um percentual alto de analfabetismo funcional, em torno de 30% da população (8% de analfabetos absolutos e 22% de alfabetizados no nível rudimentar)⁸³, sabemos que um grande percentual de pessoas tem acesso hoje ao envio e recebimento de mensagens com diferentes códigos semióticos.

A escrita muitas vezes vem acompanhada de imagens, sons, dentre outros códigos que a complementam e expandem. Nessas circunstâncias, fazem-se necessárias teorias que nos ajudem a compreender as práticas comunicativas contemporâneas. Um dos autores que orientam nosso olhar sobre esses fenômenos e práticas discursivas multimodais é Gunther Kress com seu trabalho sobre Semiótica Social em que a multimodalidade e a gramática visual são elementos de extrema relevância.

82 Para um resumo dos resultados da pesquisa TIC DOMICÍLIOS 2019, acessar o site <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>

83 Ver dados do INAF 2018 em <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. De acordo com a última edição do INAF, 8% dos entrevistados estavam no nível “analfabeto”; 22% no nível “rudimentar”; 34% no nível “elementar”, 25% no nível “intermediário” e apenas 12% atingiram o nível “proficiente” de letramento. Esses percentuais têm mantido pouca variação desde o início dos anos 2000, conforme gráfico disponível no mesmo site. Sobre a caracterização de cada um desses níveis de alfabetismo e letramento, o interessado também encontra informações na mesma área.

Neste artigo, abordamos a influência da obra de Kress, mais especificamente a multimodalidade e o *design* como elementos da textualidade, mostrando a influência dele em trabalhos de pesquisadores brasileiros que se preocupam com a aplicação desses conceitos em práticas educativas. Além disso, trazemos o exemplo de um projeto de extensão de uma de nossas universidades públicas que propõe e disponibiliza propostas didáticas, ou seja, atividades para serem aplicadas em situações de ensino-aprendizagem e que buscam colocar em prática essa teoria.

KRESS COMO SINÔNIMO DE MULTIMODALIDADE

Ao orientar nossa percepção para o fato de que todo o texto é multimodal e de que, portanto, se utiliza de vários “modos semióticos” (KRESS, van LEEWEN, 1998, p. 186), Kress nos obriga a repensar nossas práticas pedagógicas, trazendo para elas um olhar mais enriquecido do que é o texto, a textualidade, a produção e a construção de sentidos. Incorporar a multimodalidade nas práticas escolares abre diversas discussões sobre a formação de professores, sobre agências de letramentos, sobre a composição curricular e as práticas pedagógicas.

A formação de professores passa, então, a demandar uma percepção ampliada do ensino de línguas, trazendo para ele a abordagem e a exploração das diversas linguagens. A ilustração, muitas vezes tratada como periférica e decorativa, passa a ser vista como parte da composição do texto assim como a fonte e a diagramação do texto. As imagens, os sons, as animações e filmagens são trazidos como parte dos textos, ampliando a gama de gêneros e formatos textuais a serem trabalhados sistematicamente nas práticas pedagógicas. A leitura de textos passa a ser trabalhada juntamente com a escuta de trilhas sonoras, com a análise de imagens, expressões e gestos, ao passo que a produção, além do papel, vai para gravadores, câmeras e editores de texto, áudios e vídeos. Tudo isso é viabilizado ou facilitado com a presença de computadores e outros dispositivos móveis conectados à internet.

O uso desses equipamentos digitais para explorar textos multimodais nas práticas pedagógicas vai demandar uma formação do profissional para lidar com essas tecnologias, a fim de oferecer aos alunos uma vivência que dê acesso à informação e contribua para seu desenvolvimento como autor e criador de conteúdo, como usuário crítico de equipamentos, aplicativos e redes sociais.

O currículo, então, pede revisão em sua concepção (mais abertos e flexíveis) e uma ampliação de seu foco para a incorporação de outras linguagens e de outras práticas. Diversas manifestações culturais são chamadas a fazer parte das práticas escolares, o que traz a necessidade de valorizar outros espaços, além da escola, como agências de letramentos. Museus, salas de concerto, teatros, cinemas, praças, comércios, fábricas, entre outros espaços são vistos como necessários para a formação do cidadão. Isso demanda, portanto, uma concepção de ensino aprendizagem diferente da tradicional, que valorize a ação, as experiências, a criação e o compartilhamento.

A noção de multimodalidade pode nos ajudar a repensar e ampliar as nossas práticas educativas. Pensando nisso, temos desenvolvido, juntamente com a equipe do Projeto Redigir, algumas atividades que buscam colocar a teoria em prática e que podem ajudar os professores a pensar em modos de explorar textos multimodais em suas práticas pedagógicas. Vamos exemplificar como isso tem sido feito, apresentando três atividades produzidas pelo Redigir e que foram disponibilizadas, gratuitamente, no site do projeto. Antes de fazer isso, apresentaremos aspectos teóricos que ajudam a fundamentar a produção dessas propostas didáticas.

O LEGADO DE KRESS E COLABORADORES NO BRASIL: UM RECORTE POSSÍVEL

O trabalho desenvolvido por Gunther Kress e seus parceiros, a exemplo de Theo van Leeuwen, nos trazem importantes reflexões sobre a materialidade dos textos e a contribuição das linguagens na construção

do significado (KRESS, 2003; KRESS, van LEEUWEN, 2001, 2006). Ele chama nossa atenção para o *design* do texto, para a programação visual dele, o layout, ou seja, para a distribuição do texto na página e os recursos usados, como cores, fontes, boxes, entre outros. Esses autores defendem a ideia de que, “assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais indicam interpretações particulares de experiências e formas de interação social” (KRESS, van LEEUWEN, 1996, p. 19).

Vários pesquisadores e educadores brasileiros, além de usar, em suas pesquisas, os fundamentos teóricos defendidos por Kress, se preocupam em disseminar essas teorias entre professores e mostrar formas de aplicar essas teorias na educação. Escolhemos algumas obras e autores para mencionar aqui e justificamos essa escolha por se tratar de livros, e não de artigos científicos e acadêmicos, cuja circulação é mais restrita ao público acadêmico; por se tratar de livros com aplicação da teoria ligada ao ensino, com sugestões que podem ser utilizadas na educação básica. Escolhemos também, dentre os livros publicados pelos professores e pesquisadores aqui citados, aqueles que mais têm aplicações práticas com exemplos de atividades. Sabemos que, neste momento, há vinte e cinco anos de publicação do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos⁸⁴ e dos estudos sobre a multimodalidade, há inúmeros pesquisadores independentes e grupos de pesquisas em instituições brasileiras dedicando-se ao assunto. O conceito de multimodalidade também tem sido utilizado em vários outros âmbitos da educação, para além dos estudos da(s) linguagem(ns), como na área do ensino de Ciências, entre outras.

84 Este documento foi recentemente traduzido para o português em duas publicações: Deise N. de Moraes, Gabriela C. Grande, Rafaela S. B. Biazotti, Roziane K. Grando publicaram uma tradução na Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2, 2021, da Universidade Estadual do Ceará. Nesta edição do periódico, foi publicado também um dossiê em homenagem aos 25 anos do manifesto Pedagogia dos Multiletramentos. Outra tradução está publicada em e-book organizado por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (2021), juntamente com um glossário de termos sobre multiletramentos e termos afins.

Entre as obras que vamos mencionar aqui, está o livro *Multiletramentos na Escola* de Roxane Rojo e Eduardo Moura. Nessa publicação de 2012, eles apresentam o conceito de multimodalidade, analisam materiais multissemióticos veiculados em ambientes digitais e apresentam propostas para trabalhar com eles na educação, em especial no ensino de língua portuguesa. Esse trabalho tem continuidade em Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2019).

Nessa publicação, os autores reforçam a ideia de que o trabalho com multiletramentos não necessariamente envolve o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, mas envolve um trabalho que “parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (p. 8). Assim, explorando textos de diversos gêneros e que exploram diferentes linguagens, o livro oferece várias atividades que podem inspirar os professores a trabalhar com multimodalidade e multiletramentos em suas práticas pedagógicas.

A *gramática do design visual* também tem sido discutida nos diversos trabalhos de Ribeiro (2016a, 2016b, 2019, 2020, 2021). Partindo da ideia defendida por Kress e van Leeuwen de que “todos os textos são multimodais” (KRESS e van LEEUWEN, 1998, p. 186), Ribeiro discute o papel do *design* na construção dos discursos e a exploração dos “modos” ou sistemas de recursos na construção dos textos. Com base nesses conceitos ela defende que devemos aproveitar os conhecimentos que temos sobre os processos de edição de textos e as máquinas que nos permitem fazer isso, para “ampliar o alcance enunciativo de nossos jovens e crianças” (RIBEIRO, 2021, p. 30) ampliando, conseqüentemente seu “poder semiótico” (KRESS, 2003, RIBEIRO, 2015). Quando fala de poder semiótico, que é “o poder de produzir e disseminar sentidos” (KRESS, 2003, p. 17), Ribeiro (2015) nos alerta que, na escrita, “não é o computador que nos empodera [...]”. Precisamos saber o que desejamos, ter conosco a ciência do texto,

o manejo das linguagens, para, então, dizermos ao computador o que fazer, optar, editar e compor” (p. 122). Em seus textos, Ribeiro também traz sugestões de “abordagem escolar dos textos multimodais, todos pinçados de nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003) contemporânea, sempre enfatizando seus modos de circulação, de consumo e sua materialidade, elementos fundamentais para uma compreensão integral do que sejam os textos em seus ciclos sociais de vida” (RIBEIRO, 2020, p. 26).

Outro material muito influenciado por Kress, dessa vez em companhia dos outros autores do New London Group e a pedagogia dos multiletramentos é o livro organizado por Kersch, Coscarelli e Cani (2016). Os capítulos do livro versam sobre pedagogia dos multiletramentos, multimodalidade e letramento digital, apresentando, além da teoria, aplicações dela em práticas educacionais. De acordo com as autoras, “lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea” (KERSCH, COSCARELLI E CANI, 2016, p. 8). Esse material busca apresentar possíveis respostas para a pergunta de como as escolas deveriam ou poderiam desenvolver, nos alunos, as várias habilidades demandadas pelas tecnologias da informação e da comunicação digital. Sobre a multimodalidade, as autoras afirmam que:

Um dos aspectos que deveria ser trabalhado com os alunos é a multimodalidade, ou seja, dar atenção aos elementos não verbais dos textos, uma vez que eles compõem o material e incorporam muita informação a ele. Esses elementos dos textos devem ser analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos (KERSCH, COSCARELLI e CANI, 2016, p. 10).

Os capítulos do livro, então, trazem reflexões sobre o trabalho com a compreensão e a produção de textos como objetos multimodais envolvidos em práticas sociais que devem ser significativas, tanto para os alunos quanto para os professores.

Não podemos deixar de mencionar também o livro digital escrito por Dionísio e colaboradoras sobre multimodalidade e leitura (DIONÍSIO, VASCONCELOS e SOUZA, 2014), que, além de teorias relacionadas a essas noções, aborda aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem delas. Na apresentação desse material, Mozdzenski, Borba e Lima afirmam que a obra apresenta uma “nova agenda”,

[...] que estimula a reflexão sobre o papel da escola nesse processo, de como o ensino da leitura passa a se configurar e de como se dá o processamento cognitivo de textos salientemente multimodais (DIONÍSIO, VASCONCELOS E SOUZA 2014, p. 10).

Nesse material, as autoras discutem sobre os fatores que podem atuar como facilitadores de uma aprendizagem e evidenciam a relevância do trabalho com multiletramentos uma vez que os textos que nos cercam são multimodais. Com um viés cognitivo, abrem o livro apresentando discussões sobre a linguagem e a leitura. Apresentam, em outros capítulos, informações sobre a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985) e da *gramática do design visual* (KRESS e van LEEUWEN, 1996) que servem de base para uma abordagem da multimodalidade. Essas teorias são discutidas e exemplificadas em vários gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e que, acabam sendo trabalhados também na escola ou são usadas em avaliações.

Todos esses materiais que acabamos de mencionar e que são alguns, entre muitos outros, que se inspiram e se fundamentam nas perspectivas propostas por Kress, salientam a importância de desvelar e compreender o *design*, uma vez que ele é parte das práticas de letramento. Sendo assim, deve ser também parte das discussões feitas em contextos de ensino-aprendizagem. São trabalhos que, aqui no Brasil, se inspiram e buscam divulgar formas de colocar em prática as teorias propostas e às quais Kress se afilia.

Passamos agora à apresentação do projeto Redigir da FALE/UFMG e de algumas das propostas desenvolvidas nele que exemplificam como a multimodalidade pode ser trabalhada nas práticas pedagógicas.

A EXPLORAÇÃO DOS ASPECTOS MULTIMODAIS DOS TEXTOS EM ATIVIDADES DO PROJETO REDIGIR - FALE-UFMG

O Redigir é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG (FALE), ativo desde 1999, que desenvolve e disponibiliza gratuitamente atividades/propostas didáticas a serem usadas por professores do ensino fundamental e médio. As atividades visam desenvolver a compreensão e a produção de textos de diversos gêneros usados em diferentes contextos comunicativos em língua portuguesa. Para isso, são mobilizados conceitos de diferentes áreas como, sobretudo, os estudos da linguagem, da educação e da comunicação. Buscamos colocar em prática teorias que visam uma educação para os multiletramentos (NLG), para o respeito a diversas culturas e às diferentes linguagens usadas para manifestar os pensamentos, as criações e perspectivas. As atividades também buscam desenvolver o letramento crítico e exercitar a autonomia dos alunos, fazendo com que eles sejam capazes de levantar perguntas e de encontrar respostas satisfatórias para elas, analisando, para isso, diferentes pontos de vista e contando com materiais em diversas linguagens.

A equipe do projeto é formada por professores da FALE, bolsistas e voluntários, que são estudantes da graduação em Letras. Semanalmente, a equipe se reúne para selecionar e discutir materiais com os quais serão planejadas as atividades. Essas propostas didáticas buscam explorar as linguagens orquestradas (KRESS, van LEUWEEN, 2006) nos textos de forma a ajudar os alunos a compreendê-los melhor e a produzir alguma resposta a eles ou algum outro material a partir deles. As propostas contêm um material direcionado aos alunos com as questões e atividades propostas para eles e uma versão voltada para o professor, que consiste no material do aluno acrescido de

comentários com sugestões de respostas, aspectos a serem discutidos com os alunos, informações adicionais sobre o tema, além de sugestões de dinâmicas e ferramentas e aplicativos digitais que poderão ser usadas na realização da atividade e que podem enriquecer o trabalho e formação do professor.

As atividades produzidas são disponibilizadas, gratuitamente, no site do projeto (www.redigirufmg.org) e divulgadas nas redes sociais (Facebook e Instagram) dele.

A produção das atividades normalmente começa com a sugestão de um material a ser trabalhado nas atividades, feita por um membro da equipe. O material, que pode ser um texto dos mais diversos gêneros textuais, um vídeo, um áudio, entre outros, é, primeiramente, discutido pela equipe, buscando uma boa compreensão dele. Depois são pensadas as questões que deveriam ser debatidas a partir desse material, assim como outros textos que poderiam ser incluídos para enriquecer a discussão. Além disso, são pensadas as produções que ele estimularia nos alunos.

Buscamos começar as atividades com perguntas ou desafios que vão ativar os conhecimentos dos alunos sobre aquele tema e ativar a curiosidade deles sobre alguma questão, o que levará ao texto sugerido. São propostas questões que ajudarão o aluno a compreender o texto tanto no que diz respeito tanto aos elementos verbais quanto às outras linguagens orquestradas nele. Procuramos fazer com que os alunos também relacionem os tópicos desse material com a vida e as experiências deles. Normalmente, as atividades terminam com propostas de produção de textos, que levem o aluno a fazer alguma ação a partir daquele material, como, por exemplo, uma campanha, a apresentação daquelas ideias sob um outro ponto de vista, a divulgação de informações sobre aquele tema, entre outras.

As propostas são escritas colaborativamente pela equipe pelo Google Docs e levam, normalmente, entre 30 e 60 dias para serem produzidas. Uma vez prontas, são disponibilizadas no site do projeto e divulgadas nas redes sociais.

O *site* do Redigir está subdividido em 5 abas, a saber: *Novidades*, *Sobre*, *Atividades para o professor*, *Dicas para o professor e Opinião*. A aba que mais nos interessa, aqui, é a das *Atividades para o professor*.

Esta aba subdivide-se em outras 10 partes, a partir do conteúdo das atividades sugeridas (entre parênteses apresentamos a quantidade de atividades em cada uma delas): Clube da Esquina (9), Gêneros textuais (22), Jogos (4), Letramento Digital (15), Letramento em *Marketing* (21), Música (35), Oralidade (3), Literatura (24), Reflexão Linguística (13) e Vídeos (9). Acrescenta-se uma última aba, com *feedbacks* de professores sobre as atividades do Redigir⁸⁵.

Convidamos o leitor a navegar pelo *site* do projeto Redigir para conhecer as propostas de atividades, bem como as demais produções que ali se encontram, como entrevistas com poetas, vídeos com palestras, aulas e minicursos ministrados por integrantes do Redigir, indicações de *sites*, canais de vídeos, livros e demais materiais de interesse do professor de linguagens na contemporaneidade.

A título de exemplo, vamos apresentar e brevemente analisar, neste artigo, três propostas de atividades produzidas no âmbito do projeto.

Cada uma das 155 atividades disponibilizadas nesta aba traz um conjunto de atividades que poderíamos considerar como uma sequência didática ou protótipo de ensino em que determinados gêneros textuais multimodais são explorados. Escolhemos aqui uma atividade representativa de cada um dos três gêneros bastante presente no cotidiano das sociedades semióticas digitais: o comercial de TV, a música popular e a literatura.

As atividades linguísticas dizem respeito à leitura e interpretação dos textos de circulação social trabalhados, à comparação entre textos do mesmo gênero, de gêneros semelhantes ou até mesmo distintos, à produção textual multimodal. Na perspectiva dos multiletramentos,

85 Os dados se referem ao conteúdo disponível no dia 28 de julho de 2021, momento de produção deste texto. À medida que novas atividades vão sendo produzidas, elas são disponibilizadas.

procura-se sempre estabelecer relações entre os textos e seus contextos de produção e circulação, leitores pretendidos pelos textos, objetivos dos textos, níveis de linguagem (variação linguística, por exemplo), dentre outros elementos mais específicos de cada um dos textos e/ou gêneros escolhidos. São sugeridas tanto atividades que podem ser feitas oralmente quanto por escrito, mediadas ou não pelas tecnologias digitais. Para cada uma das partes das atividades, geralmente divididas em atividades pré-leitura, de sensibilização para a leitura; de leitura em si, compreensão do texto e desvendamento de seus mecanismos e pós-leitura, que pode ser uma produção textual, por exemplo, oferece-se um conjunto de questões, bem como discutem-se as possibilidades de respostas. É importante ressaltar que não se trata de um “caderno de respostas”, uma vez que são sugeridas possibilidades de interpretação, respeitando-se às leituras subjetivas dos sujeitos, conforme seus conhecimentos de mundo, suas preferências, suas crenças e seus valores. Dessa forma, o professor tem uma espécie de protótipo de atividades, que podem ser adaptadas para seus alunos, conforme seus contextos, níveis das turmas e outros fatores. Assim, disponibilizam-se arquivos em formato .DOC e em formato PDF, a fim de facilitar o trabalho dos professores, oferecendo a eles arquivos em um formato editável, para que eles possam customizar para suas turmas, quanto em um formato pronto para ser impresso. As atividades mais recentes têm sido produzidas em conformidade com as estratégias e habilidades sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), procurando atender demandas de professores.

PROPAGANDAS NA QUARENTENA - DESVELANDO TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Este conjunto de atividades tem como objetivo trabalhar o gênero textual Comercial de TV. A sequência didática propõe a análise de duas campanhas da McDonald's veiculadas durante a pandemia de COVID19, uma de caráter mais institucional, outra mais comercial.

Além disso, são propostas comparações com propagandas de outras empresas veiculadas nessa mesma época, a fim de discutir sobre como as ações de *marketing* vêm explorando a crise instaurada pela pandemia ocasionada pelo novo Corona vírus.

Figura 1 - Propagandas relacionadas à pandemia



Fonte: Ad Age (@adage). “*McDonald’s separates its golden arches in an act of coronavirus solidarity*”, 21 mar. 2020. Tweet (<http://ow.ly/agd050yRzzo>)

As ações sugeridas nesta atividade partem da observação de uma logo modificada de uma grande multinacional na área da alimentação, em virtude da pandemia de Covid-19 que afetou bastante nossas vidas a partir de março de 2020, e leva os leitores a não só analisar a mudança na logomarca, bem como refletir sobre suas práticas sociais nesse momento. Na Parte I da atividade é feita uma sensibilização para a abordagem do tema. Esse grupo de atividades procura situar as práticas de linguagem num determinado contexto e, neste caso, aquele no qual os sujeitos estão vivendo.

Analisar textos multimodais em seus contextos de produção e circulação, como se busca fazer nessa atividade, é promover uma

reflexão sobre os modos como os textos são produzidos na sociedade, como circulam e quais são seus objetivos. Dessa forma, a leitura de um texto multimodal vai além da sua interpretação desvinculada das suas condições sócio-comunicativas, priorizando-se não apenas aspectos cognitivos da interpretação, mas também aspectos socioculturais, como ideologias veiculadas e mecanismos de persuasão.

A parte II, intitulada Descrição dos elementos e análise estratégica, sugere que os leitores assistam a um comercial veiculado pela TV e o analisem de maneira que o compreendam sob diversos aspectos, procurando desvelar elementos subjacentes que passariam despercebidos a leitores menos atentos e, portanto, menos críticos.

Sabemos da importância do desenvolvimento crítico dos leitores, principalmente no que diz respeito aos textos de apelo comercial, mas não apenas nesse domínio social. O consumo desenfreado, a concorrência predatória de grandes empresas e outros fatores do discurso sedutor da publicidade podem e devem ser trabalhados com estudantes para sua formação cidadã.

Já na Parte III, intitulada Comparação entre ações de Marketing e análise social (sobre consumo), os leitores são levados a observar, comparar e analisar diferentes peças publicitárias de diferentes empresas e a maneira como essas marcas estão lidando com a pandemia de Covid-19. Cada peça publicitária requer a análise de elementos específicos, conforme aquilo que se evidencia em cada uma delas. Ao propor atividades como essas, a equipe do Redigir procura levar os usuários da língua portuguesa a desvelar mecanismos subjacentes às campanhas publicitárias, interpretar melhor a sociedade semiótica digital a que estamos todos imersos e, por conseguinte, atentar para as diferentes formas de persuasão que levam ao consumo.

Por fim, na Parte IV, são oferecidas três propostas de produção textual multimodal: 1) Campanha de conscientização e ou agradecimento e 2) Entregas em casa. Na primeira, os leitores são levados a produzir um material a ser divulgado nas redes sociais, com objetivo de apoiar todos que estão enfrentando esse momento difícil

e delicado. São sugeridas mensagens positivas de apoio psicológico e emocional; agradecimentos a profissionais que estão à frente no enfrentamento da pandemia (área da saúde, por exemplo) e aqueles que possibilitam que possamos permanecer o máximo de tempo em casa, como entrega de produtos, estabelecimentos que criaram formas alternativas de atender seus usuários, dicas de higiene, formas de se evitar a contaminação e alerta contra *fakenews*. Sobre esse último item, vale lembrar que *fakenews* não é novidade. Nada mais são que os antigos “boatos”. No entanto, com o crescimento de tecnologias digitais de comunicação e a expansão do uso de aplicativos de trocas de mensagens instantâneas, por exemplo, essas notícias falsas encontraram um campo fértil para que rapidamente notícias fabricadas por grupos anticiência, por exemplo, pudessem espalhar informações não confiáveis. A segunda proposta de produção textual baseia-se na ação de uma professora que, durante a pandemia, presenteou amigos com brigadeiros produzidos por ela, acompanhados de uma “bula”, em que o doce é prescrito de forma afetuosa e criativa. Por fim, sugere-se que os leitores busquem uma receita culinária, produzam um prato, fotografem o resultado e escrevam sobre essa experiência, postando em suas redes sociais. Vejam que as atividades procuram sempre colocar os textos multimodais produzidos em circulação. Não são textos produzidos para “correção” de um professor, mas artefatos semiolinguísticos que deverão ser realmente utilizados pelos seus produtores.

JÁ BASTA: ANÁLISE E DECUPAGEM DE VIDEOCLIBE

Esta sequência didática está centrada no clipe da música “Já basta”, do grupo Ponto de Equilíbrio. A atividade foi proposta por parceiros do Redigir, os Professores Ribamar Júnior e Waldo Peixoto, do Colégio Técnico de Floriano, pertencentes à Universidade Federal do Piauí.

Figura 2 - Decupagem de videoclipe



Fonte: Ponto de Equilíbrio. Já basta - part. André Sampaio (Clípe Oficial). YouTube, 14 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvByWFfVGUk>

As atividades estão divididas em quatro partes. A primeira delas tem por objetivo ativar conhecimentos prévios dos usuários da língua portuguesa, preparando-os para a fruição do clipe musical. A segunda parte tem por objetivo provocar uma reflexão sobre o texto. Nesse caso, a reflexão não se centra especificamente na letra da canção, como poderia ocorrer numa abordagem mais tradicional, mas em todos os recursos do videoclipe, considerando-se a imagem em movimento associada à canção, que por sua vez é composta por letra e música. Por exemplo, são extraídas várias imagens do clipe e é solicitado aos leitores que façam uma interpretação delas. A terceira parte aprofunda a análise do material apresentado, levando o leitor a refletir sobre o teor da letra da canção, que trata do preconceito étnico-racial e das relações entre opressores e oprimidos, dentre outros temas de natureza social. Os leitores são levados a fazer relações com elementos que aparecem na letra da canção e nas imagens como Nelson Mandela e Gonzaguinha e o “Preto de Nazaré” e a “Preta da Maré”. A quarta parte, relativa à produção textual multimodal,

apresenta três propostas de atividades. Elegemos aqui apenas uma delas e remetemos o leitor deste artigo a conhecer as demais no próprio site do Redigir. A proposta pede que o leitor escolha um dos problemas explicitados no videoclipe (racismo, homofobia, machismo, desigualdade social, xenofobia, preconceito religioso, preconceito racial, entre outros) e faça uma campanha de conscientização a partir desse tema. Sugere ainda que sejam elaborados *posts* para redes sociais, promovendo o respeito à diversidade. Novamente percebe-se a preocupação de que as atividades propostas levem os sujeitos a produzir textos de preferência verbo-viso-sonoros, que trabalhem com as várias modalidades da linguagem, e que esses textos de fato circulem socialmente. Assim, procura-se aliar os conhecimentos referentes às práticas de linguagem e as modalidades com a formação cidadã dos indivíduos.

EU ME CHAMO ANTÔNIO: LITERATURA FORA DOS CÂNONES

Escolhemos como último exemplo a ser apresentado aqui uma atividade centrada em textos poéticos fora dos cânones literários e escolares⁸⁶. A sequência didática explora poemas de um autor que publica seus “poemas multimodais” em redes sociais cujo nome é “Eu

86 Graça Paulino (1999/2010) apresenta uma distinção do cânone literário entre cânone estético e escolar. O cânone estético é constituído pelo conjunto de obras legitimadas pela crítica especializada e que constitui o patrimônio literário mundial ou de um determinado povo. O cânone escolar é constituído a partir das escolhas e legitimações que as instituições escolares têm construído historicamente. Dessa forma, podemos dizer que Dom Casmurro, de Machado de Assis, ou Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, por exemplo, fazem parte do cânone literário estético brasileiro, enquanto obras como A marca de uma lágrima ou A droga da obediência, de Pedro Bandeira, ou a série Diário de um banana, de Jeff Kinney, fazem parte do cânone escolar, tendo em vista a ampla adoção e circulação dessas obras em escolas brasileiras, por exemplo.

me chamo Antônio”⁸⁷. São explorados os efeitos de sentido provocados pelo poeta ao brincar com ditos populares ou com paradigmas de conjugação verbal, quebrando as expectativas do leitor e instaurando novos significados.

Figura 3 - Capa de livro



Fonte: Capa do Livro “Eu me chamo Antônio” Gabriel (2013)

87 Pode-se dizer que “Eu me chamo Antônio” é o alter ego de Pedro Gabriel. Páginas de divulgação dos livros do autor informam que a relação entre o jovem Pedro Gabriel e a personagem Antônio começou há alguns anos “no balcão do Café Lamas, um dos mais tradicionais do Rio de Janeiro. Gabriel costumava passar as noites tomando chope e escrevendo em guardanapos com caneta hidrográfica. Um belo dia, ocorreu-lhe a ideia de fotografar suas criações e compartilhá-las no Facebook. O sucesso foi imediato. Em poucos meses, ele havia se transformado numa verdadeira celebridade da internet.” Disponível em: https://www.amazon.com.br/Eu-Chamo-Ant%C3%B4nio-Pedro-Gabriel/dp/8580574358/ref=pd_lpo_2?pd_rd_i=8580574358&psc=1 Acesso em: 10 ago. 2021.

Os poemas são publicados como *cards* e, além dos jogos verbais, exploram-se os formatos das fontes, cores de fundo e imagens, dentre outros elementos. As atividades subdividem-se em três partes: *Ativando os conhecimentos*, *Refletindo sobre o texto* e *Produzindo a partir do texto*. Com essas atividades, os leitores têm oportunidade de conhecer e refletir sobre um tipo de literatura que normalmente não está presente na escola, por meio de livros didáticos. As atividades exploram, ainda, certos mecanismos de produção poética, como a inspiração na cultura popular e a terceira parte do material apresenta o conceito de *lettering*, a partir do qual os leitores podem também fazer trabalho de *design* de fontes, manualmente ou usando recursos digitais.

Ao trazer para a escola um tipo de poesia que “nasce” e circula em redes sociais, os professores estão possibilitando aos alunos a percepção de que a arte é bem mais acessível do que possa parecer para alguns e que ela nos circunda a todo tempo. No entanto, para que possamos apreciá-la de forma mais plena, precisamos de ferramentas que nos auxiliem.

Percebe-se nessa atividade a preocupação com a compreensão do texto escrito, das ambiguidades, das singularidades do texto poético assim como se coloca um foco na relevância do *design* para a construção desse texto, levando, depois da análise, os estudantes a experimentarem a exploração do desenho da letra na composição do texto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PARA FINALIZAR, POR ENQUANTO...

Sabemos que há muito ainda a se propor e a se fazer para que possamos ter um ensino e uma aprendizagem menos vinculados a currículos e conteúdos enrijecidos, cristalizados, que pouco tem a ver com as práticas linguageiras cotidianas dos indivíduos. Mas alguns passos já foram dados. Recuperamos aqui, a partir do conceito de multimodalidade “inaugurado” pelas obras de Kress e divulgadas no Brasil pelos professores e pesquisadores aqui citados, além de tantos

outros esquecidos e negligenciados, em razão dos limites do texto e de seus objetivos, e apresentamos um projeto que já atingiu e ultrapassou a sua maioria e que vem contribuindo paulatinamente com um conjunto de atividades, que podemos chamar de proposta didática ou de protótipo de ensino, que procura desenvolver nos leitores-usuários da língua habilidades de interpretação e produção de textos multimodais.

Na linha da democratização do conhecimento produzido no âmbito da universidade pública, o material produzido pelo Redigir está disponível a todos os professores que se dispuserem a utilizá-lo, fazendo as adaptações necessárias conforme seus interesses e objetivos, as características de seu aluno e da sua escola. É sempre importante lembrar que nem todos aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo. Considerando-se a diversidade de gêneros textuais, de linguagens e de comunidades culturais, cada docente pode planejar suas atividades de acordo também com suas próprias habilidades e recursos, porque também sabemos que há diferentes maneiras de se ensinar uma mesma coisa.

Buscamos neste artigo mostrar como são profícuas as teorias produzidas por Gunther Kress e como elas têm inspirado diversos trabalhos e projetos no Brasil. Esperamos que elas sejam cada vez mais disseminadas nos cursos de formação de professores e colocadas em práticas por eles, num trabalho que vê o *design* como parte integrante do texto e que, portanto, deve ser lido, observado, analisado e praticado pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

CAZDEN, C. *et al.* **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. *Harvard Educational Review*; v. 66, n. 1, Spring: 1996.

HALLIDAY, M.; MATTIENSON, C. **An introduction to functional grammar**. New York: Oxford University Press, 1985.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. CANI, J. B. (orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

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

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

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

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

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. In: ROSA, C. (org.). **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUPel, 2010.

REMENCHE, M. L.; DIONÍSIO, M. L. (orgs.) **Ler e escrever na cibercultura**: concepções e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. *In*: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (Multi)Letramentos e Tecnologias**: Tecendo Redes de Conhecimento sobre Letramentos, Cultura Digital, Ensino e Aprendizagem na Cibercultura. Salvador: Editora da UFBA, 2019.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *In*: **Revista Triângulo**, v. 13, n. 3, p. 24-38. Uberaba: out. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005> Acesso em: 20 ago. 2021.

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

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia e poder semiótico**: escrever, hoje. Texto Livre. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16691/13448> Acesso em: 20 ago. 2021.

RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (orgs). **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (org). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

Sobre os autores

Ana Clara Gonçalves Alves Meira

Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Teórica e Descritiva com concentração nos Estudos da Língua em Uso. Atualmente, é professora efetiva no Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG), campus de Salinas. Atua, principalmente, com as seguintes temáticas: articulação de orações, ensino de língua portuguesa, multimodalidade e novas tecnologias.

Ana Elisa Ribeiro

Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e no ensino médio. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, mestre, licenciada e bacharel pela mesma instituição. Tem estágios pós-doutorais em Comunicação, Linguística Aplicada e Estudos Literários. É autora, entre outros, dos livros: *Textos multimodais - leitura e produção*; *Escrever, hoje*; e *Multimodalidade, textos e tecnologias* - todos pela Parábola Editorial. Coordena o projeto de extensão Aula

Aberta, que oferece atividades gratuitas sobre temas como edição, leitura, escrita e educação. anadigital.pro.br

Antonia Dilamar Araújo

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e realizou estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade da Califórnia (UCSB). Professora Titular em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará. Seus interesses de pesquisa são principalmente: ensino de línguas estrangeiras, análise de gênero textuais/discursivos, avaliação de materiais didáticos e Semiótica Social/multimodalidade.

Clarice Lage Gualberto

Pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi orientanda do professor Gunther Kress, durante o período sanduíche do seu doutorado. Desenvolve pesquisas em Multimodalidade, Semiótica Social, Comunicação e Educação.

Carla Viana Coscarelli

Pós-doutorado em Educação pela University of Rhode Island, professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde participa do Núcleo de Pesquisa Lingtec, do Ceale e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, produção de textos, ensino e letramento digital.

Danielle Barbosa Lins de Almeida

Professora Associada do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM) e do Curso de Pós-Graduação em Linguística

(PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. É também pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, através do projeto Por uma Teoria de Letramento do Brinquedo: Interações Multimodais de Infância, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade, que vem coordenando desde 2008. Seus projetos de pesquisa se concentram principalmente na multimodalidade dos brinquedos, cultura lúdica e semiótica visual.

Denise Giarola Maia

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Branco, onde atua nos diversos níveis e modalidades de ensino, na educação básica e no superior. Possui graduação em Letras pela UFV (2009), mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ (2012) e doutorado em Estudos linguísticos pela UFMG (2018).

Dominique Manghi

Licenciada en Educación y Doctora en Lingüística. Es profesora adjunta en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Forma profesoras/es e investiga en educación tanto en espacios escolares, educativos y territoriales como en redes sociales, desde la Semiótica Social y la mirada inclusiva, combinando el análisis multimodal del discurso con la etnografía y la investigación participativa. Forma parte de RedLem, del colectivo 33 y coordina la Línea 4 de Eduinclusiva: Prácticas de aula y escuela para la inclusión.

Francis Arthuso Paiva

Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras da UFMG. É chefe e professor do setor de Letras do Colégio Técnico e do Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFMG. Tem interesse pelos estudos e pela pesquisa em leitura, produção de texto, colaboração, letramento digital e visual, na perspectiva da multimodalidade e da pedagogia dos multiletramentos, para o ensino aprendizagem e para a formação de professores.

Henrique Campos Freitas

Doutorando em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), Mestre em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER), Licenciado em Letras em Português/Inglês (Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM) e Técnico em Secretariado (SENAC/MG). Atualmente, é docente da área de Linguagens na Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Hércules Tolêdo Corrêa

Doutor em Educação, na área de Educação e Linguagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais, realizou estágios de pós-doutoramento na área de educação, linguagem e tecnologias na *York University*, Toronto, Canadá, e na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Letras/Estudos Linguísticos e graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto e líder do grupo de pesquisa MULTDICS - Multiletramentos e usos das TDIC na Educação. Publicou capítulos de livros, livros e artigos em periódicos sobre letramento(s), letramento digital e letramento literário. Também escreve contos e crônicas para jornais e revistas.

Liliana Vásquez-Rocca

Dra. en Lingüística, PUCV, Chile. Trabaja como Profesora Asistente en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. Sus investigaciones se centran en el estudio de la Multimodalidad, la escritura académica universitaria, la relación entre discurso y género y el discurso y nuevas tecnologías. Ha realizado diversas publicaciones académicas y participado en múltiples congresos en el área. Forma parte de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Multimodalidad y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, delegación Chile.

Maria Alice Andrade de Souza Descardecí

Graduada em Letras Modernas - Inglês, pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos do Letramento, pela Universidade Estadual de Campinas. PhD em Educação, com ênfase em Semiótica Social, pela Universidade de Londres, tendo como orientador o querido e admirado Professor Gunther Kress. Atua na graduação do curso de Jornalismo, na Universidade Federal do Tocantins. Áreas de interesse: letramento no local de trabalho, Semiótica Social, linguística textual e jornalismo.

Maria Carmen Aires Gomes

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, onde atua no Programa de Pós-Graduação como Orientadora de Mestrado; na UFMG, atua como Pesquisadora Colaboradora, orientando; Doutorado e Pós-Doutorado. Coordena o NIEG - Núcleo Interdisciplinar de Gênero, onde está o seu Grupo de Pesquisa AFECTO. Tem interesse nas intersecções entre discurso, práticas sociais e corpo, à luz de abordagens críticas, interseccionais e decoloniais.

Maria Zenaide Valdivino da Silva

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com período Sanduíche na Universidade de Londres (UCL). É professora adjunta na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Suas experiências contemplam a área de ensino de línguas orientada pela Linguística Aplicada. Tem interesse por pesquisas voltadas para a análise de textos à luz da Semiótica Social, com ênfase na multimodalidade e nos multiletramentos, em textos midiáticos, materiais didáticos e paradidáticos impressos ou digitais.

Vanessa Tiburtino

Doutoranda em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG). Mestre em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES) (fev. 2019). Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia (UNIVEN/MULTIVIX 2005). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais (atividades de orientação e supervisão escolar) do setor pedagógico (Coordenadoria de Gestão Pedagógica) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/ Campus Nova Venécia. É membro do GEMULTE - Grupo de Estudos em Multimodalidade, Leitura e Textos (UFES) desde 2017.

Vânia Soares Barbosa

PhD em Linguística Aplicada (UECE), professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí, lotada na Coordenação de Letras Estrangeiras. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua inglesa e formação de professores, leitura, materiais didáticos, Semiótica Social/multimodalidade e tradução intersemiótica. Coordena o Grupo de Estudos em Multimodalidade, Tecnologia e Ensino - GEMTE UFPI.

Záira Bomfante dos Santos

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas e do Programa em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Desenvolve pesquisas na área de Semiótica, Multimodalidade e Novos Letramentos, coordena o GEMULTE (Grupo de Pesquisa Multimodalidade, Leitura e Textos - GEMULTE CAPES/DGP). Bolsista Fapes de Produtividade a quem agradeço pelo apoio a pesquisa.

Lista de assuntos

A

Alfabetismo

Agenciamento transformador

Análise do contexto

Análise de Discurso Crítica

Ambientes Multimodais

Affordances

B

BNCC

C

Crítico

Cinecônico

Códigos

Convenções

Composições multimodais

D

Design

Discurso

Digital
Dialogismo

E

Ecologia da aprendizagem
Engajamento
Escola de Frankfurt
Ensino
Escolha
Epistemologia
Estilo

F

Frame

G

Gramática
Gramática do Design Visual
Generosidade

H

Híbrido
Heteroglossia

I

Ideologia
Interesse
Intertextualidade
Impresso
Imagem em movimento

L

Leitor

Letramento
Leitura
Livro didático
Linguística Crítica
Linearidade

M

Manifesto
Marxismo ocidental
Metafunção
Modos
Monomodal
Multimodalidade
Multiletramentos
Multisemioses
Multicultural
Mudanças semióticas

O

Orquestração

P

Pansemiótica
Pesquisadores críticos

R

Reconhecimento
Recursos
Recursos imagéticos
Redesign

S

Semiose

Sentido
Signo motivado
Semiótica Social
Som
Subjetividade

T
Transcrição
Trabalho Semiótico
Texto
Tecnologização
TIC

V
Verbal
Visual

