

**ORGANIZADORES**

Záira Bomfante dos Santos

Francis Arthuso Paiva

Clarice Lage Gualberto

# LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO SEMIÓTICA

ORGANIZADORES

Záira Bomfante dos Santos

Francis Arthuso Paiva

Clarice Lage Gualberto

# LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO SEMIÓTICA

I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L649

Letramentos e Educação Semiótica / Organização Záira Bomfante dos Santos, Francis Arthuso Paiva, Clarice Lage Gualberto. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-621-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0

1. Letramentos. 2. Semiótica. 3. Multimodalidade.  
4. Educação. 5. Ensino. I. Santos, Záira Bomfante dos (Org.).  
II. Paiva, Francis Arthuso (Org.). III. Gualberto, Clarice Lage  
(Org.). IV. Título.

CDD 401.41

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e Educação

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Pimenta Cultural
Tipografias	Acumin, Gobold Extra2, Belarius Poster
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Záira Bomfante dos Santos Francis Arthuso Paiva Clarice Lage Gualberto

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 6

# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**

*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosangela Colares Lavand**

*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

**André Gobbo**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**André Tanus Cesário de Souza**

*Faculdade Anhanguera, Brasil*

**Andressa Antunes**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Andressa Wiebusch**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**

*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cassia Cordeiro Furtado**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cecilia Machado Henriques**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**

*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**

*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Deilson do Carmo Trindade**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

**Diego Pizarro**

*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edilson de Araújo dos Santos**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Edson da Silva**

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabrcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehler Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marino**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelí Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Bieging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal de Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabete de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suêlen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

*Záira Bomfante dos Santos*  
*Francis Arthuso Paiva*  
*Clarice Lage Gualberto*

## **Prefácio**

Para além da educação linguística .....13

## CAPÍTULO 1

*Záira Bomfante dos Santos*  
*Francis Arthuso Paiva*  
*Beatriz Felipini Bastianello*

**A produção de signos  
de aprendizagem no contexto  
da alfabetização do território  
quilombola Sapê do Norte** .....19

## CAPÍTULO 2

*Jurandir Cardoso dos Santos Junior*  
*Karlamara Mirândola da Paixão Lima*

***Meu corpo como voz de resistência:***  
prática de letramentos crítico e digital para  
o debate sobre racismo algorítmico e IA generativa .....44

## CAPÍTULO 3

*Maurício Teixeira Mendes*

**Jeca Tatu e Chico Bento entre  
a caricatura e a colonialidade:**  
reflexões sobre o letramento em uma  
perspectiva decolonial na educação do campo .....72

CAPÍTULO 4

*Hermínia Maria Martins Lima Silveira*

*Juliana Batista Faria*

**As formas do mundo,  
da palavra e do número:**

trabalho colaborativo e interdisciplinar  
entre professoras de português

e de matemática da educação básica ..... 93

CAPÍTULO 5

*Gabriela Serenini Prado Santos Salgado*

**Leitura em ambiente digital  
e o letramento para estudantes**

**com surdez** ..... 116

CAPÍTULO 6

*Fernanda Peçanha Carvalho*

**Sonhar e sonhar-se com novos  
mundos possíveis:**

o navegar pela Língua Espanhola

em tempos inéditos ..... 136

CAPÍTULO 7

*Andressa Biancardi Puttin*

*Reinildes Dias*

**Questionar é preciso:**

a BNCC de língua inglesa no contexto  
da educação pública sob a perspectiva

dos multiletramentos ..... 162

CAPÍTULO 8

*Vanessa Tiburtino*

**A multimodalidade em materiais  
didáticos de inglês:**

uma análise bibliográfica entrelaçada

aos enunciados e práticas docentes ..... 181

CAPÍTULO 9

*Denise Giarola Maia*

<b>Os significados da imagem nos livros ilustrados de Literatura Infantil .....</b>	<b>206</b>
---	------------

CAPÍTULO 10

*Daniervelin Renata Marques Pereira*

<b>Proposta didática de metodologia para análise de imagens e textos sincréticos.....</b>	<b>226</b>
---	------------

CAPÍTULO 11

*Guilherme Rocha Brent*

<b>A linguagem da avaliação: o sistema de avaliatividade verbal e visual.....</b>	<b>253</b>
<b>Sobre as autoras e os autores.....</b>	<b>273</b>
<b>Índice remissivo.....</b>	<b>278</b>

*Dedicamos este livro a quem nos  
legou o maravilhamento de alfastrar:  
Magda Soares (in memoriam).*

# PREFÁCIO

## PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Este livro é uma realização do Grupo de Pesquisa Multimodalidade, Leitura e Textos - GEMULTE CAPES/DGP – que vem se somar a outras iniciativas do grupo, tais como a organização e a realização do III Colóquio de Pesquisas em Semiótica Visual e Multimodalidade, a organização de dossiês temáticos e a publicação do livro *Professores Transformadores de Ambientes Multimodais de Aprendizagem*<sup>1</sup>. Com o lançamento de *Letramentos e Educação Semiótica*, pretendemos continuar a proposta de reunir trabalhos de ensino de linguagens pautado pela diversidade de metodologias, áreas e níveis de ensino que iniciamos no livro *Professores Transformadores*.

Com isso, o leitor vai encontrar, nas próximas páginas, uma vasta oferta de metodologias de ensino e de aprendizagem de linguagens, porém reunidas no bojo dos letramentos. Isso quer dizer que a linguagem é entendida como fenômeno de atividade social, em uso nas práticas languageiras, o que demanda considerar o estudante no que ele é capaz de mobilizar pela sua agência e interesse. Outro diferencial que o leitor vai encontrar nessa concepção de letramentos é a diversidade de modos de comunicação envolvidos nas propostas de ensino e nas análises realizadas nos capítulos deste livro. A língua verbal falada e escrita é um desses modos, mas não o único, por isso

1



III Colóquio



Dossiê



Livro Professores Transformadores

letramentos se consolida mais uma vez assim, no plural. Essa é a razão também para educação semiótica no título deste livro, porque são letramentos para uma educação em linguagens, para um letramento multimodal, que vai além de uma educação linguística.

Da mesma forma, há no livro diversidade de professoras(es) autoras no que se refere à formação, aos níveis de atuação, às disciplinas que lecionam e aos campos sociais onde atuam. Há trabalhos que vão do Ensino Fundamental I ao Ensino Superior, frutos de projetos de pesquisa, extensão, ensino, mestrado, doutorado e pós-doutorado, nas áreas de Português, Literatura, Inglês, Espanhol, Matemática, Graduação em Letras e Libras. Abrangendo a educação do campo, a quilombola, a matemática, a especial, a acessibilidade, além de ensino de língua materna e estrangeiras, sempre com o olhar crítico para o objeto de ensino, ao mesmo tempo com afetividade, comprometimento e cuidado com o estudante envolvido.

No capítulo 1, apresentamos e discutimos o desenvolvimento e os resultados de uma ação do projeto *Educação, linguagens e letramentos nas comunidades quilombolas da região do Sapê do Norte: construindo pluralidades de leitura e saber e (re)significando processos de ensino-aprendizagem da educação escolar*, coordenado e organizado pelos autores, que procuram aliar aprendizagem por design com as práticas de professoras alfabetizadores das escolas do campo em comunidade quilombola. A ação consistiu na realização de um evento de letramento a partir da obra de literatura infanto-juvenil *O mundo Black Power de Tayó*, possibilitando engajamento e produção de signos multimodais de aprendizagem. As produções dos estudantes foram desde leituras, compartilhamentos de experiências, produção de imagens e, sobretudo, transformações nas formas de construção das suas identidades como afrodescendentes de comunidades quilombolas.

No capítulo 2, Jurandir Cardoso Junior e Karlamara Mirândola Lima guiam estudantes em aulas de Língua Portuguesa do Ensino

Fundamental na necessária jornada de leitura crítica de imagens criadas por IA e enviesadas por racismo algorítmico. Eles discutem fundamentos teóricos sobre racialidade, discriminação, IA, bem como aventam pressupostos de ensino e aprendizagem dos letramentos críticos e digitais para fundamentar sua prática de letramentos desenvolvidas com os estudantes. Novas soluções costumam trazer novos problemas, entretanto, Jurandir e Karlamara demonstram que, no caso da IA, o problema continua sendo o racismo estrutural naturalizado na sociedade.

No capítulo 3, Maurício Teixeira Mendes fala de um novo lugar social: do professor nascido e criado no campo, formado nas Licenciaturas em Educação do Campo – LEC – para atuar, como não poderia deixar de ser, na educação do campo. Por isso Maurício fala com sentimento telúrico sobre empreendimentos de um letramento decolonial para os estudantes camponeses, tais como pedagogia da alternância, narrativas autobiográficas, etnografias escolares e da análise crítica de mídias – munido desta última, ele desconstrói a pretensa inocência das personagens Jeca Tatu e Chico Bento –.

No capítulo 4, Hermínia Martins Silveira e Juliana Batista Faria, professoras de português e matemática respectivamente, tecem uma narrativa pedagógica de sua experiência de letramento/numeramento do estudante em fase de alfabetização especial, em decorrência da sua condição de Síndrome de Down. O desafio é trabalhar com a criança as concepções de espaço e materialidade envolvidas no ato de apropriação da tecnologia alfabética da escrita, na mesma medida em que as formas do mundo são elas mesmas uma aprendizagem bem-vinda da alfabetização matemática.

No capítulo 5, Gabriela Serenini Salgado apresenta o letramento para pessoas surdas para além do ensino de LIBRAS, demonstrando a necessidade de ampliação no letramento de leitura em português como segunda língua. Para isso, ela defende o desenvolvimento do letramento digital e multimodal dessas pessoas,

pois elas leem pela rota lexical, reconhecendo a palavra visualmente, em vez de pronunciando-a (rota fonológica) como as pessoas ouvintes fazem. Para isso, Gabriela realiza testes de leitura de infográficos digitais com pessoas surdas, no intuito de se apropriar da multimodalidade desses textos para verificar como suas imagens podem contribuir com a visualização das suas informações verbais por esse leitor visual.

No capítulo 6, Fernanda Carvalho Peçanha propõe reflexões urgentes sobre como é preciso considerar na escola as dimensões da experiência, da afetividade e da contemplação na aprendizagem de linguagens. Ela propõe uma relação entre os aspectos discursivos do sujeito da experiência com aspectos filosóficos da negatividade de um sujeito contemplativo, propondo como síntese o sujeito estudante que busca o desempenho não como uma totalidade cognitiva, mas como construção subjetiva de sua identidade: um aprender com gosto. A proposta de Fernanda se materializa em ambientes multimodais de aprendizagem que ela desenvolve com seus estudantes de espanhol.

No capítulo 7, Andressa Biancardi Puttin e Reinildes Dias, fundamentadas nos estudos bakhtiniano acerca dos gêneros do discurso, no inglês como língua franca e na pedagogia dos multiletramentos, analisam a BNCC de Língua Inglesa e concluem que ela propõe a aprendizagem por competência frasal, com vistas a desenvolver habilidades previstas em exames de proficiência. Em grande medida, a Base Nacional se distancia tanto da aprendizagem de gêneros, quanto da multimodalidade inerente às linguagens, mantendo o viés estruturalista do ensino de inglês na educação básica. Andressa e Reinildes reivindicam consonância entre o ideal proposto pela BNCC e o real pretendido pelas práticas de ensino de linguagens.

No capítulo 8, Vanessa Tiburtino desenvolve importante investigação sobre as mudanças por que passaram os livros didáticos de língua inglesa, no tocante a sua abrangência de modos

semióticos, bem como de paradigma de linguagens. Antes se tratava de manual de ensino que privilegiava formas verbais canônicas, mas que passaram, paulatinamente, a compor orquestrações multimodais, com ênfases nas práticas sociais de leitura e escrita em diferentes textos e contextos. Vanessa se baseia na semiótica social, na multimodalidade e na pedagogia dos multiletramentos para realizar suas análises, além de entrevistar professores de inglês, em quem ainda recai o trabalho de transposição dos livros didáticos para o ensino.

No capítulo 9, Denise Giarola Maia oferece relato detalhado da sua investigação acerca da leitura de ilustrações de livro infanto-juvenil a partir da concepção de leitor-olhante, no seu dever de interpretar-contemplar a página em que a ilustração se torna sinergicamente significativa para o texto literário, a ponto de emergir literatura dela tanto quanto das palavras. Denise nos oferta um arcabouço de base semiótica social multimodal e sistêmica capaz de oferecer meios e modos para o ensino e aprendizagem da leitura literária de livros infanto-juvenis.

No capítulo 10, Daniervelin Renata Marques Pereira apresenta uma proposta didática da semiótica para estudantes do nível superior, inserida na perspectiva da teoria semiótica discursiva. Em seu texto, ela analisa uma postagem de Instagram, cuja imagem, como é comum nesse meio digital, prevalece na tela, mas acompanhada de outros recursos, como o verbal dos comentários. Essa postagem é analisada segundo uma sequência de seis etapas que contemplam: organização sêmio-narrativa; expressão visual; articulação entre conteúdo e expressão; categorias tensivas, estratégia enunciativa e interação; e materialidade do objeto. Seu objetivo é o letramento dos estudantes para se tornarem leitores de textos visuais e sincréticos.

No capítulo 11, Guilherme Rocha Brent apresenta o sistema de avaliatividade verbal e visual baseado na linguística sistêmica funcional, porém, ampliado para a análise de imagens. Guilherme demonstra como é possível avaliar a subjetividade presente nos participantes

de fotografias e escolhe uma coleção de fotos de Jair Bolsonaro ainda presidente para a análise das relações ambíguas dele com seu séquito ministerial e pessoas próximas durante o enfrentamento à COVID-19. O arcabouço teórico e sua aplicabilidade revelam-se como instrumentos para o letramento de leitura de imagens para professores e para os cidadãos como um todo.

Nosso intuito é dar visibilidade a trabalhos e projetos de letramentos frutos de professores pesquisadores da qualidade de quem procura aproximar a academia e a escola de educação básica, o professor e a pesquisa ou mesmo aproximar a teoria e a prática.

Desejamos boas leituras, reflexões e práticas!

Registramos nossos agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES via edital CNPq/ FAPES nº 18/2024 - Programa de Bolsa de Produtividade 2025 CNPq/ FAPES, processo número FAPES 1044/2025 - P: 2025-5QGG9 pelo apoio na produção deste livro.

*Záira Bomfante dos Santos*

*Francis Arthuso Paiva*

*Clarice Lage Gualberto*



1

*Záira Bomfante dos Santos*  
*Francis Arthuso Paiva*  
*Beatriz Felipini Bastianello*

**A PRODUÇÃO DE SIGNOS  
DE APRENDIZAGEM NO  
CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO  
DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA  
SAPÊ DO NORTE**

## OS SIGNOS DE APRENDIZAGEM E A GENEROSIDADE DE RECONHECÊ-LOS

*Eu escrevo sem esperança de que o  
que eu escrevo altere qualquer coisa.  
Não altera em nada.*

*Porque no fundo a gente não está  
querendo alterar as coisas, a gente  
está querendo desabrochar de um  
modo ou de outro. [...] Eu disse uma  
vez que escrever é uma maldição.  
Hoje repito: é uma maldição, mas  
uma maldição que salva.*

*Clarice Lispector*

O texto em epígrafe remonta o desafio que a genial Clarice Lispector, uma amante das palavras, situa em suas cartas sobre dificuldades que encontrava ao se expor por meio da escrita. Contudo, a autora não hesita em afirmar que o domínio da palavra e do dizer é o seu domínio sobre o mundo como um todo, algo que a arrebatava para além do linguístico. Buscando compreender, segundo a autora, essa ‘maldição’ que salva, neste trabalho propomos refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita no contexto da alfabetização em uma comunidade do campo no período pós-pandemia da COVID-19, porém relativizando a ênfase que o processo de alfabetização dá para o modo verbal falado e escrito, na medida em que propomos incentivar a criação de outros signos de aprendizagem, bem como considerá-los nas avaliações. O período pandêmico foi deflagrado no Brasil em março de 2020 e perdurou até 2022. Nesse período compreende o distanciamento que os alunos das séries iniciais, sobretudo no contexto da alfabetização, tiveram da escola, sendo interrompidos os primeiros contatos/interações nos anos iniciais o ensino fundamental.

Durante o período pandêmico muitos grupos ficaram vulneráveis, visto que o isolamento, ou a quarentena, nas palavras de Boaventura Souza Santos (2015), [...] “é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]” (p. 15). Nessa lógica, muitas crianças das séries iniciais, sobretudo do contexto relatado nesse trabalho, não tiveram condições/oportunidades de frequentarem as escolas, se quer tinham mediação nas práticas de leitura e escrita e em seu contexto domiciliar, não contavam com recursos de conexão para interação com as escolas, dada as desigualdades de acesso aos modos e recursos para engajamento em práticas comunicativas, como muitos pais sem condições de assumir o papel de alfabetizá-los. Somente depois de dois anos de período de isolamento, que as algumas crianças reencontraram a escola novamente e outras a encontraram pela primeira vez nos anos iniciais do ensino fundamental.

É nesse horizonte que esse trabalho se insere, refletir sobre as experiências vivenciadas no projeto<sup>1</sup> intitulado *Educação, linguagens e letramentos nas comunidades quilombolas da região do Sapê do Norte: construindo pluralidades de leitura e saber e (re)significando processos de ensino-aprendizagem da educação escolar*, cujo principal objetivo consistia investigar as práticas de letramentos e recursos semióticos disponibilizados na cultura quilombola e como são utilizados no contexto escolar para a produção e negociação de sentidos. Mais detidamente, nesse trabalho, direcionaremos nosso olhar para experiências com a leitura e escrita nas séries iniciais desenvolvida em uma turma multisseriada de uma comunidade do campo da região do Sapê do Norte.

A região do Sapê do Norte está localizada entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, no estado do Espírito Santo, e reúne dezenas de comunidades quilombolas que compartilham

1 Projeto desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo - Edital Fapes nº 03/2021 - Universal.

suas lutas e resistências oriundas dos tempos coloniais. Partido da reflexão de Kress (2003), ao indicar que “todos os signos são formados em um processo metafórico” (p. 174), o signo *sapê* remete à vegetação nativa, mata atlântica de tabuleiro, que protege os afloramentos de água subterrânea, uma gramínea extremamente típica e resistente da região, que sobreviveu ao roçado e ao gado, como também aos tratores e à monocultura do eucalipto que se instalam na região. Nesse sentido, os sujeitos remanescentes de quilombos resistem em permanecer nessa região com sua cultura, tradições, identidades e diversidade de linguagens.

É nesse complexo cenário que vamos compreender os processos de letramentos da região do Sapê do Norte, as práticas de ensino que são recorrentes no contexto de ensino, a relação com a oralidade e a escrita, como potencializar a produção de signos de aprendizagem, mobilizando suas experiências e colocando em cena suas agências dentro da sua cultura no contexto escolar. Mais detidamente, trazemos para o presente trabalho uma experiência com a leitura e a escrita a partir da mediação literária, buscando possibilitar o engajamento na produção de signos de aprendizagem em múltiplas linguagens. Acolhemos as contribuições dos estudos dos Letramentos (Cope, Kalantzis, Pinheiro 2020), dos estudos da multimodalidade (Bezemer; Kress 2016, Kress 2010, Lim 2024) para se pensar a multiplicidade semiótica dentro da cultura na produção de sentido, de uma relação de engajamento guiado por interesse na produção de signos de aprendizagem e a necessidade de generosidade de reconhecimento desses signos produzidos pelas crianças na alfabetização. Além disso, ressaltamos aprendizagem baseada em design nesse processo ininterrupto de produção de signos.

## A MULTIMODALIDADE NO ENSINO

A natureza multimodal da produção de significado, embora sempre tenha sido parte da comunicação humana, agora ela é acentuada no panorama da comunicação contemporânea. Jewitt (2008) introduz o termo *virada multimodal* sinalizando a descentralização da língua (modo verbal) na comunicação e o reconhecimento que os significados são sempre construídos multimodalmente. Para a autora, à medida que as palavras chegam à tela do computador, giram, deslizam e se dissolvem, a imagem, o som e o movimento entram na vida cotidiana e nas salas de aula, a relação entre imagem e palavra se reconfigura e ressignifica. Ao olhar o caráter visual da escrita e suas mudanças do papel para tela vemos como a colonização da imagem desestabiliza e descentra a predominância da palavra.

Contudo, o modo verbal da linguagem, tradicionalmente, ocupou um lugar privilegiado nas escolas e no currículo, compreendido por alguns como o modo mais completo para a produção e transmissão de conhecimento, contudo, reconhecemos, pelas lentes da multimodalidade, que cada modo carrega uma parcialidade. No contexto da alfabetização, pela sua especificidade de acesso ao conhecimento do sistema da escrita, perdurou, por muito tempo, uma visão de que a criança precisava dominar o sistema de escrita, combinando grafemas e fonemas, com ênfase em decodificar as palavras.

Por isso, Soares (2003) assevera que o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, levar as crianças a compreensão do código escrito a partir das práticas sociais reais de leitura escrita, sendo necessário mediar a sistematização da apropriação do sistema de escrita e isso é feito unindo alfabetização e letramento, com uso de textos autênticos. Ao trazer o termo letramento, e posteriormente em 2020 em uma de suas obras o termo *alfalettrar*, Soares (2020) indica para além da necessidade de explicitar as técnicas para aquisição do alfabeto das práticas de leitura e escrita, o leitor

precisa refletir atividades que não só desenvolvam sua consciência fonológica, mas ter o contato com textos que são produzidos na sociedade, com modos e recursos de produzir sentido.

Falar em letramento nesse contexto, é transcender a perspectiva de sujeito letrado fundamentado em preceitos biológicos, centrado no indivíduo e nos usos da linguagem como um conjunto de hábito e competência, como um mero espectador passivo da vida que precisa dominar a tecnologia da escrita. Em contrapartida, é abraçar a perspectiva da linguagem e do letramento como fenômenos que se realizam no ambiente social. Noutros termos, a noção de letramentos transcende a noção do domínio de um código ou técnica da escrita e leitura como um processo individual, monolítico, a ser adquirida do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Nesse sentido Freire (2001) sinaliza que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Nessa lógica, é ponto pacífico entender a linguagem como um fenômeno social e a multimodalidade como uma característica inerente a ela. Logo, Unsworth (2001, 2004, p. 7), sinaliza “que o habitat textual que nos afeta e que afetamos experimentou mudanças notáveis no século XX e continuará a fazê-lo no século XXI, à medida que os alunos que ensinamos atingirem a idade adulta”. Não podemos pensar nas mesmas práticas de ensino da linguagem sem considerar essas mudanças dos textos que produzimos, das nossas interações, a necessidade de não apenas dominar o modo escrito, pois lemos o mundo e produzimos sentidos com os mais modos e recursos.

O foco central de pensar a multimodalidade no ensino reside na diversidade dos processos de construção de significados em diversos contextos culturais, sociais e específicos de cada domínio, exigindo que os alunos reconheçam e se envolvam com as diferenças de padrões de significados em diferentes contextos. Contudo,

podemos afirmar que a escola é uma das comunidades que exercem seu poder pelo modo de representação verbal e o faz com apoio de outras comunidades, tão logocêntricas quanto ela, como a imprensa e os governos nacionais.

Nos dias de hoje, a escola alfabetiza o estudante, mas as suas relações pessoais e cidadãs e o mercado de trabalho precisam desalfabetizá-lo, no sentido de fazer com que ele compreenda e use outros modos além do verbal. A multimodalidade, ao lidar com os modos de representação e suas implicações na produção de sentido, pode ser uma abordagem propícia para promover uma aprendizagem de linguagens na escola mais próxima do cotidiano dos estudantes e significativa para eles (Bezemer; Kress, 2016).

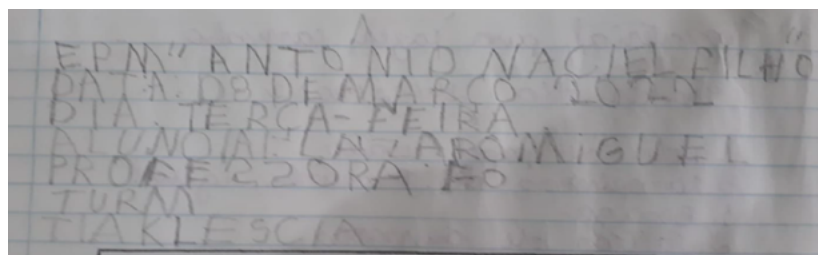
A escola pode considerar, valorizar e avaliar outros modos de produção de textos e de sentidos que não apenas o verbal desde a alfabetização, contribuindo para que ela seja uma instituição e uma comunidade mais integrada, acolhedora e plural. Algo que nos chamou atenção nas experiências vivenciadas, no desenvolvimento do projeto em uma das escolas localizada no Sapê do Norte, foi a observação de algumas práticas recorrentes nos anos iniciais do ensino fundamental tais como:

- Onipresença de práticas voltadas para o reconhecimento do código linguístico ou modo verbal;
- Atividades recorrentes de decodificação 'em folhas' à parte;
- Pouca ocorrência de atividades de leitura e de exploração dos modos oral e visual;
- Atividades avaliativas centradas na tomada de leitura do modo verbal para produção de dados.

Algo muito comum todos os dias era as crianças abrirem o caderno, muitas não tinham habilidade para escrever, não sabiam pegar no lápis, mas precisavam escrever o cabeçalho que era colocado

no quadro, e não apenas uma vez, se fosse utilizado outro caderno de outra matéria, era necessário escrever novamente. Muitos alunos, principalmente do 1º ano, tinham dificuldade em escrever o cabeçalho, demorando horas para terminá-lo, uma atividade repetitiva, limitada às habilidades motoras, sem sentido, centrada no copismo e bastante desgastante para as crianças como vemos na Figura 1.

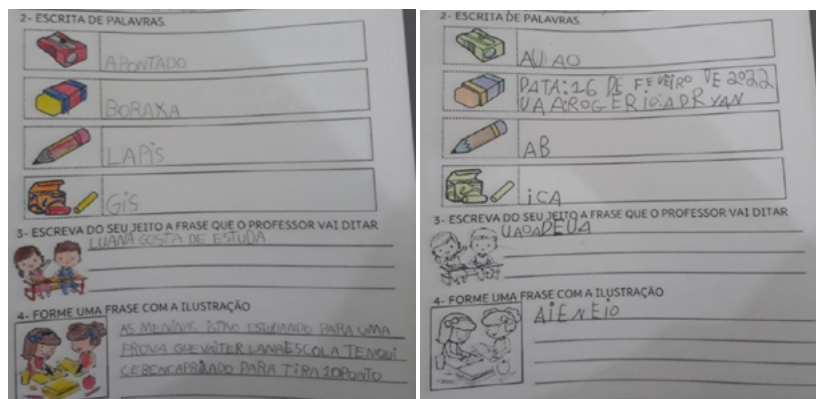
**Figura 1** – Atividade de escrita do cabeçalho



*Fonte: acervo dos autores.*

Outro aspecto que chamou nossa atenção era a organização da turma. Como era multisseriada 1º, 2º e 3º anos na mesma sala, cada ano era organizado em uma fila e a professora buscava selecionar atividades diferenciadas para atendê-los.

**Figura 2** - Atividade em folha aplicado para alunos do 3º ano



*Fonte: acervo dos autores.*

As atividades eram orientadas para os alunos fazerem, contudo, nenhum texto prévio era lido para as crianças. A professora mediava a atividade fazendo a leitura das questões. Era pedido para que o aluno escrevesse o nome de alguns materiais escolares, fazer a escrita de uma frase ditada e em seguida, criar uma frase com a imagem. Notamos que o foco das atividades privilegiava a compreensão do código, não eram realizadas com textos, livros, diálogos, produções coletivas. Assim, as atividades privilegiavam a faceta linguística da alfabetização (Soares, 2017), não havia presença da linguagem escrita em seus usos sociais.

No contexto do projeto, reconhecemos os desafios enfrentados pela professora em uma sala multisseriada para atender cada ano. Ela às vezes se sentia só e impotente com a escassez de material e com a falta de tempo necessário para atenção às crianças. No entanto, a observação dessas práticas foram o ponto de partida para pensarmos juntos em eventos de letramentos que os alunos pudessem experimentar o contato com a leitura e a escrita integrada com outros modos de significar, que pudessem se engajar para produzir signos multimodais de aprendizagem.

A multimodalidade na aprendizagem, segundo Lim (2024), concentra-se nas orquestrações multimodais dos professores em sala de aula e em suas expressões pedagógicas no ensino corporificado (Lim *et al.*, 2021). Noutras palavras, essa dimensão baseia-se no reconhecimento da “sala de aula como um signo multimodal” (Kress *et al.*, 2015, p. 37), os designs, o layout bem como o movimento, o gesto, o olhar e a personificação do professor, constroem uma pedagogia, um conjunto de relações sociais, na sala de aula. É nesse horizonte que buscamos desenvolver eventos de letramento para que os estudantes pudessem produzir signos de aprendizagem baseada em design.

## A PRODUÇÃO DE SIGNOS PELAS LENTES DA MULTIMODALIDADE: A APRENDIZAGEM BASEADA EM DESIGN

Ao tratar de multimodalidade na educação, somos direcionados ao trabalho seminal de um grupo de estudiosos que ficou conhecido como *Grupo de Nova Londres*, doravante GNL. As reflexões do GNL foram manifestadas na obra *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais* (Cazden et al., 2021), resumidas em dois resultados. O primeiro resultado foi a consideração da “[...] *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico [...]” (Kalantzis et al., 2020, p. 19). O segundo resultado foi considerar que o fundamento “[...] da construção de significado destacado pelo conceito dos multiletramentos é a multimodalidade [...]” (Kalantzis et al., 2020, p. 20).

Assim, a proposta do GNL de aprendizagem não parte unicamente do professor; é uma construção em sala de aula que envolve diálogo, colaboração e interação com o estudante, ambos em papéis de atores sociais e ativos negociadores de significados. Para isso, o GNL introduz o conceito-chave de design.

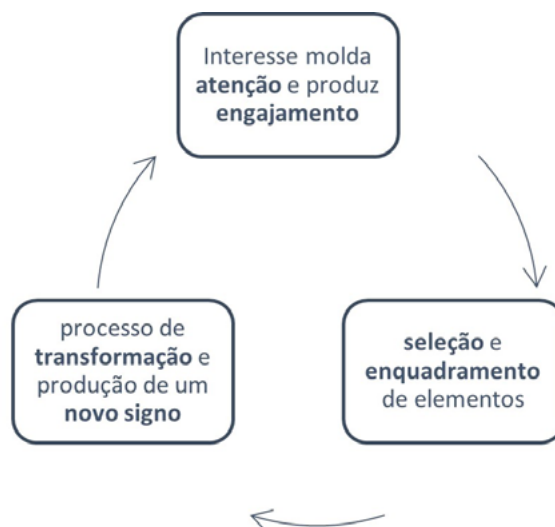
A aprendizagem por design foca na ampliação e transformação de recursos semióticos pelo trabalho dos alunos, no intuito de criarem signos como expressão de aprendizagem. Nesse sentido, tornam-se relevantes os signos de aprendizagem produzidos pelos alunos durante todo o processo, porque o letramento ocorre quando eles se envolvem em atividades multimodais de construção de significado, permitindo-lhes expressar suas ideias e experiências não apenas por meio da escrita e da fala, mas também por meio

da criação de artefatos, como sites, vídeos, tirinhas e outros textos, artefatos ou eventos semióticos. Sob as lentes da aprendizagem por design, professores e alunos se tornam sujeitos efetivos dos novos desenhos da paisagem educacional, delineando aberturas, criatividade, responsabilidade e flexibilidade no trabalho pedagógico escolar, demandando uma pedagogia dos Multiletramentos.

As nossas práticas sociais são sempre multimodais. Essa perspectiva descentraliza o papel do modo oral ou escrito como o principal objeto semiótico na produção de sentido. A língua sozinha não é capaz de expressar todos os aspectos da vida humana, por isso ela é desafiada, em sua posição até então central, por outros modos de construção de significados, por outros meios de moldar identidades.

No que se refere aos signos de aprendizagem é um conceito que tomamos como uma alternativa à avaliação direta que a escola tradicionalmente faz ao questionar o estudante o que ele aprendeu por meio de testes, por exemplo. Nessa via Kress (2010) propõe que a escola poderia avaliar o aprendizado observando a maior quantidade possível de produções dos estudantes, pois elas fornecem signos de aprendizagem que demonstram “alguma diferença nas capacidades do aprendiz em sua produção de signos como resultado da aprendizagem”. Assim, pensar em signos de aprendizagem no contexto desse projeto envolve as interações dos alunos no processo comunicacional, a produção de sentido em várias modalidades, o seu engajamento e agenciamento a partir das leituras locais que irão se traduzir em outros signos como um documentário da sua aprendizagem, com ilustra a Figura 3:

**Figura 3** – Processo de produção de signos de aprendizagem



*Fonte: Baseado em Kress (2010, 2011).*

De acordo com a síntese da figura, “qualquer signo é sempre um signo de conhecimento” (Bezemer; Kress, 2016, p. 48), pois ele revela e realça o interesse do seu produtor. Essa visão semiótica amplia a visão de aprendizagem, pois ela permite tomar o signo como evidência, a partir do interesse do estudante, sua percepção do ambiente social e, assim, configurar os significados como uma atividade responsiva a outros signos. Nessa perspectiva, trazemos na seção seguinte algumas das experiências vividas no projeto na produção de signos de aprendizagem com os alunos a partir com contato com o texto literário e a linguagem visual, explorando modos como cores, tipografia, oralidade dentre outros.

## DO ENCONTRO COM O TEXTO LITERÁRIO: A EXPERIÊNCIA COM O VISUAL

Uma das experiências significativas que tivemos ao longo do projeto foi a mediação literária da obra ilustrada<sup>2</sup> *O mundo Black Power de Tayó*. Nessa mediação pudemos possibilitar a integração da oralidade explorando a tonalidade de voz, o modo gestual, o visual por meio das ilustrações do livro, o modo escrito, a tipografia e levar os alunos ao engajamento com a leitura, considerando a diversidade de processos de construção de significados no contexto cultural, a partir de uma temática sensível nas suas práticas situadas que é questão do racismo.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a maioria das crianças envolvidas nessa atividade são afrodescendentes e muitas vezes vivem as contradições da sua própria identidade. Nessa lógica, é importante mostrar histórias infantis em que as personagens principais são como elas, não apenas princesas de reinos distantes, com coroas de ouro e príncipes encantados. Segundo Debus (2007) “a identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a reelaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica” (p. 1).

A escolha dessa obra se deu por ela versar sobre uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, enfeitando-o das mais diversas formas. O cabelo crespo de Tayó se transforma numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia. No primeiro momento de mediação da obra literária, havia dois objetivos: estabelecer o contato dela com as crianças e conhecer o enredo do livro. Isso foi realizado por meio da contação de história com fantoches, como ilustra a Figura 4.

2 Obras em que a história é narrada por meio da escrita e da ilustração, ou seja, existem apenas a partir dessa versão ilustrada (Corrêa; Campos, 2019).

**Figura 4** – Momentos de mediação literária

Fonte: arquivos dos autores.

O contato com o livro ilustrado nos convida a repensar nossas concepções de leitura, visto que ele não pode ser lido em voz alta de maneira convencional, requer uma forma especial de interação entre os (co)leitores infantis e os adultos. Destacamos que o prefixo 'co' indica que o professor também é leitor com as crianças, são interlocutores que realizam um trabalho cooperativo de construção de sentido para o texto, com isso a leitura mediada se torna um evento singular.

No segundo momento, oportunizamos que as crianças pudessem explorar a ilustração do livro, observando atentamente as cores, o tamanho das imagens, a tipografia utilizada entre outros recursos. Esse é um ponto que precisa ser observado. Segundo Maia (2024), vários são os livros infantis disponíveis, inclusive nas escolas, com as mais variadas formas (de pano, plástico, livros fabricados com material resistente) que facilitam o manuseio da criança. Todos esses aspectos visam em alguma medida inserir a criança na prática social de leitura. Contudo, parece haver uma centralização na escrita, no código da linguagem verbal quando se trata de livros literários. Esse aspecto deve ser questionado e observado nas mediações literárias, uma vez que o livro de literatura infantil apresenta

um discurso multimodal, sendo relevante considerar outras linguagens que compõem a obra, muitas vezes essenciais para a narrativa como um todo coeso e coerente.

Uma característica dos livros ilustrados, presente no livro *O mundo Black Power de Tayo*, é a integração das imagens, que não podem ser vistas como uma única imagem fixa, mas uma série delas, uma sequência tal como em uma imagem em movimento. Assim, essa relação entre as imagens em uma sequência é uma das especificidades desse objeto cultural, dessa narrativa imagética. Dessa forma, considerando que as crianças envolvidas nessa mediação literária eram leitores iniciantes, buscamos acompanhar a leitura do livro, noutros termos, a habilidade de 'ver', e explorar suas ilustrações, direcionando o olhar das crianças para alguns aspectos interativos, no entanto, sem o interesse que ficassem presos a uma metalinguagem ou nomenclaturas, que não era o foco do evento de letramento. Eis alguns aspectos interativos que guiaram as orientações a essa habilidade de "ver", no Quadro 1.

**Quadro 1 – Aspectos interativos das imagens do livro ilustrado**

Sistema	Realização	Significado potencial
<b>Focalização</b>	Está relacionado ao olhar/contato dos participantes representados da história, se esses representantes olham diretamente para o leitor (participante interativo) ou se há ausência desse olhar/contato sugerindo uma observação/contemplação do leitor. Centraliza-se numa dimensão afetiva.	Oferecer o item como algo para "observação" / Estabelecer contato entre o leitor-observador e os personagens. Inserir/manter o leitor/observador fora/dentro do mundo da história.
<b>Ambiência</b>	Uso das cores para criação de cenários; meio mais significativo de estabelecer uma relação afetiva entre a criança e o livro e mais prontamente o "tom" emocional da história;	Sensação de excitação e vitalidade ou sentimento mais suave e contido / sensação de familiaridade ou de estar "afastado" do mundo normal, cotidiano.

<b>Pathos</b>	Refere-se a maneira como os personagens são representados nas histórias. Temos três estilos: "minimalista", "genérico" e "naturalista", com base no grau de detalhes e realismo do desenho.	Valor de verdade da imagem. O estilo geralmente indica emoção ou afeto de um personagem, ou seja, pode representar graus mais/menos fortes de (in)/felicidade ou tristeza, a depender da quantidade de detalhes dos aspectos faciais do personagem
---------------	---	--

Fonte: Adaptado de Maia (2024, p. 51).

Durante o processo de "ver" ou explorar o livro ilustrado, as crianças perceberam que a personagem Tayó em muitas imagens tinha os olhos grandes e olhava para elas. Em outros momentos, seus olhos estavam fechados, como se estivesse sonhando, ou seja, se colocando como uma menina a ser contemplada. A primeira impressão destacada pelos alunos foi de que várias partes das imagens de Tayó eram muito grandes, como olhos, cabelos, nariz, como vemos na Figura 5.

**Figura 5** – Imagens do livro *O mundo Black Power* de Tayó



Fonte: livro *O mundo Black Power* de Tayó<sup>3</sup>.

Essas partes eram salientes no livro para realçar seus traços, sua beleza e seu orgulho com sua ancestralidade. Segundo

Oliveira (2025)<sup>4</sup>, a ilustração da obra só foi realizada de modo que expressasse a ancestralidade de uma menina negra e não obscurecesse seus traços ou a tentativa de seu embranquecimento, inclusive todo processo ilustrativo da obra foi feito por uma ilustradora que tivesse diálogo e marcas dessa ancestralidade. Nesse sentido, as crianças perceberam a saliência dos traços físicos da personagem e esse aspecto dialogava com a escuta da narrativa. Tayó possui cabelo crespo, nariz grande como uma pepita de ouro, olhos grandes e lábios grossos que marcavam o contato/interação com os estudantes como observadores dessa beleza. Um ponto destacado pelas crianças no processo de 'ver' as imagens é que Tayó sempre trazia expressões faciais de alegria, tranquilidade com sua aparência e era afetuosa com os outros personagens, tais como sua mãe e os animais.

Nesse processo interativo com as crianças, alguns enunciados emergiram e chamou nossa atenção, revelando em grande parte suas percepções, imaginários e discursos que reproduziam com recorrência:

Ela tem um nariz grande e se acha rsss"[...] (Participante A)

Bonita? Aonde que ela é bonita? (Participante B)

Quem é bonita com esse cabelo pichuim, tia? (Participante C)

E essa boca, credo, olha o tamanho? (Participante B)

Por que desenharam ela desse jeito tia? Tadinha. (Participante D)

Eu gostei da história dela, ela é muito divertida [...]. Ela não tem vergonha dela, ela gosta dela. (Participante E)

Esses enunciados revelam a representação que as crianças tinham em relação à aparência da personagem e, em alguma medida, com a sua própria aparência, que refletia os traços de Tayó.

A experiência de discutir a ancestralidade na escola e a multiplicidade de culturas possibilita a desconstrução de narrativas hegemônicas e de sentidos em relação à própria identidade. Muitas crianças ficaram surpresas ao ver as imagens da Tayó e o orgulho que ela tinha da sua aparência e da sua história, o que nos possibilitou problematizar a necessidade de uma afirmação da identidade étnica. No enredo, apesar de colegas personagens acusarem Tayó de ter um cabelo ruim, ela era enfática em dizer que eles eram 'fofo, lindo e cheiroso', o que nos levou a demarcar a face da escrita (faceta linguística) dessas palavras com as crianças e relacioná-las com as imagens do cabelo da personagem no livro.

Adicionalmente, ao 'ver' a ambiência, o uso das cores, na narrativa, as crianças sinalizaram que o livro era muito colorido e que as cores eram muito "fortes", "às vezes parece que brilha", e tinha "muitas partes também pretas". Nesse sentido, podemos asseverar que a cor é um recurso visual que produz significados, no que se refere aos significados interpessoais, no contexto dessa narrativa, ela cria efeitos emocionais sobre o leitor. A intensidade, saturação das cores (amarelo e vermelho) em partes das ilustrações traz um efeito de vitalidade, energia com cores mais quentes que se contrastam com cores mais frias (azul, preto, marrom) trazendo um efeito de leveza, suavidade. Os alunos perceberam esse jogo de cores nas ilustrações e sinalizaram que o livro era muito colorido, trazendo para nós o entendimento de um certo afastamento ou não familiaridade do seu mundo natural ou cotidiano.

No que se refere ao *pathos*, outro aspecto que guiou nossa interação, as crianças perceberam que a personagem Tayó e o seu mundo foram ilustrados com detalhes, desde seus traços físicos ao mundo com o qual interagia, além de sua mãe, colegas e animais (borboletas, gatos, etc). O comportamento da personagem é afetuoso com sua mãe e amigos. Os desenhos têm uma predominância de um estilo minimalista representando um alto grau de felicidade desde os traços faciais da personagem quanto o ambiente que estava

imersa. Esse estilo acentua uma característica dos livros ilustrados para crianças. A partir dessas reflexões e interações com a crianças sobre as ilustrações do livro, passamos para um outro momento - o de produção e representação de si a partir da narrativa do livro.

## A SALA DE AULA E A PRODUÇÃO DE SIGNOS MULTIMODAIS DE APRENDIZAGEM

No processo de mediação literária, organizamos um momento para que os alunos pudessem colocar em cena o seu interesse, ou seja, que refletisse o seu engajamento, atenção e pudesse selecionar para enquadrar e produzir um novo signo, um signo de aprendizagem. Nessa perspectiva, assumimos os signos como evidência, a partir do interesse do estudante, sua percepção social ao configurá-los como uma atividade responsiva a outros signos.

Nesse cenário, engajamos os alunos em conversas e discussões sobre a diversidade de culturas, de identidades de lugares, pessoas como também levantamos discussões relacionados ao preconceito e ao racismo, bem como respeito à alteridade. Alguns alunos do 3º ano relacionaram a questão do preconceito com a colonização no Brasil, dizendo que os povos escravizados sofreram muito e que nossa nação é marcada até hoje com esse histórico de crueldade, resgatando sua aprendizagem em outras disciplinas. Na continuação, a crianças foram encorajadas a representar visualmente a forma como se percebem valorizando suas características e como se identificaram como a história de Tayó. Disponibilizamos materiais diversos como papel, tintas de diversas cores, fitas coloridas e cola para isso, Figura 6.

Figura 6 - Produção de signos dos alunos



Fonte: Arquivos dos autores.

Toda escola se engajou na atividade, do 1º ano 5º ano, alguns com mais habilidades, escreveram, fizeram colagens, enfeitaram com laços, flores, colocaram cordão, brincos, coroas. Algo recorrente nas escolas, não importa onde esteja localizada, existe o hábito de chamar o lápis de cor ou tinta salmão de *cor-de-pele*, e as crianças da escola também fizeram isso, mesmo que olhem para si e para o colega e não enxerguem essa *cor-de-pele*. Sinalizamos esse aspecto reiteradas vezes, "nossa pele é dessa cor? A sua é?. Em muitas representações visuais os alunos realizaram essa escolha 'cor-de-pele' acreditando estarem representando na cor certa para pele,

reproduzindo um imaginário construído socialmente do que seria a única cor para pele.

Posteriormente ao processo de engajamento, enquadramento e produção de um novo signo, os textos foram expostos em um mural para os demais alunos e toda comunidade escolar tivessem acesso a produção e pudessem ler.

**Figura 7 - Mural de produção de signos dos alunos**



*Fonte: Arquivos dos autores.*

Percebemos que muitas produções buscavam representar aspectos semelhantes ao apresentado pelo livro, os traços físicos, os cabelos com vários estilos e penteados, olhos em cores, lábios salientes. Muitos buscaram se representar de maneira que se contrastou com as primeiras impressões que tiveram da personagem quando a achavam feia, diferente, questionando inclusive porque ela havia sido ilustrada com tais características. A realização da atividade

constituiu-se um momento de prazer e ideias pois “acredita-se que a literatura pelo seu caráter simbólico possa contribuir sobremaneira para reflexões que rompam com uma visão construída sob o pilar da desigualdade étnica e se solidifique sob uma base de valorização da diversidade” (Debus, 2007, p. 1).

As escolhas realizadas revelam como os alunos buscaram enquadrar os recursos que possuíam à disposição no intuito de produzir um novo signo, o que indica a sua compreensão dos discursos e reflexões tecidas na mediação literária. Esses signos representam sua aprendizagem, o trabalho semiótico que realizaram, o que não pode ser negligenciado por não ser uma prova formal no modo escrito, sendo necessário a generosidade de reconhecimento e expandindo 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. Se a escola invisibilizar certos meios de construção de significado, os produtores de signos que os utilizam serão colocados fora do domínio do reconhecimento.

Mesmo estando na fase de alfabetização, ainda desenvolvendo o domínio da tecnologia da escrita, os alunos colocaram em cena o que aprenderam por meio de outros modos e recursos. Nessa lógica, muito do que é produzido é frequentemente despercebido, pela perspectiva de Bezemer e Kress (2016), “invisível” ou simplesmente não considerado como certo ou adequado, justamente pelas lentes da tradição, de modos que elegemos ser os mais legítimos, completos e adequados para indicar o que foi aprendido.

Ler o visual, as ilustrações e o modo escrito presente na narrativa do livro e, conseqüentemente refletir sobre as escolhas e o design dessa composição, se constitui um evento de letramento, em que o sujeito mobiliza sua agência e ultrapassa os limites do copismo ou da descrição de uma palavra a partir de uma imagem como se ela fosse neutra, não integrada a uma situação comunicativa.

Logo, é relevante abordar eventos de letramentos no espaço escolar que leve em conta o engajamento dos aprendizes e sua capacidade de construir múltiplos sentidos. O papel do *design* e a profundidade de significados semióticos, criativos, sensoriais, críticos advindos das múltiplas linguagens dos textos podem fomentar cada vez mais, um olhar plural e consciente da não neutralidade das escolhas semióticas e das possibilidades de produção de significados em múltiplos modos. Ao fim, isso contribuiu para fraturar a ideia de o modo escrito ser o mais completo para representar nossa aprendizagem.

## TRANSFORMAÇÕES EM ANDAMENTO

As discussões tecidas até aqui ressaltam a importância de se repensar o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita de forma situada, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a possibilitar o trabalho semiótico com as múltiplos modos e recursos para produção de signos dentro de um contexto cultural, o que viabiliza 'um desabrochar de um modo ou de outro'.

A sala de aula, no contexto desse trabalho, se constitui um ambiente multimodal de aprendizagem em que os alunos puderam se engajar, a partir de uma prática que dialogou como um conteúdo relativo às suas vidas, identidades, culturas, linguagens. Assim, puderam enquadrar recursos que estavam à sua disposição para produzir novos signos que refletissem suas aprendizagens.

Por meio de um trabalho semiótico, cada produção se constituiu um signo, um documentário do engajamento das crianças, suas escolhas e aprendizagem sobre a autoestima e autoconfiança de Taiyó quanto à sua identidade, aparência além de uma compreensão da sua verdadeira história enquanto afrodescendente. Todo esse movimento indica que as crianças das séries iniciais ultrapassaram

os limites de um único modo para representar sua aprendizagem, pelo contrário, integraram a oralidade, a escrita, o visual, o trabalho com as cores etc. Noutras palavras, leram e produziram signos multimodais de aprendizagem.

A partir dessa experiência podemos afirmar que ao se assumir uma perspectiva multimodal da linguagem cria-se uma ruptura com formas de se pensar o processo de aprendizagem e de produção de signos, ampliando nossas lentes para uma visão mais ecológica da paisagem de significados na cultura e da comunicação, possibilitando os educandos compreender níveis mais complexos da existência humana, das práticas sociais e das realidades construídas por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BEZEMER, J., & KRESS, G. **Multimodality, learning and communication**: A social semiotic frame. Routledge, 2016.
- DEBUS, E. S. D. A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil** - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, 2007.
- CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CORRÊA, H.; CAMPOS, C. A influência dos elementos gráficos nos livros para crianças na contemporaneidade: análise de duas obras da coleção Universidade das crianças. **Revista Graphos**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46533>. Acesso: 3 mar. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, vol. 32, 2008, p. 241-267.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

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

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

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review** 28 (2015), 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre ISSN 1461–0213 / e-issn 1570–5595 © John Benjamins Publishing Company. 2015a.

LIM, V. F. Multimodality and Learning: Desiderata for Designing Social Futures. *In*: Tavares, Vander (Ed.) **Empowering Language Learners in a Changing World through Pedagogies of Multiliteracies**, Palgrave Macmillan, 2024. p. 21-39.

LIM, F. V., & TAN, J. M. Curriculum and assessment mismatch: Examining the role of images in literacy assessments. **The Australian Journal of Language and Literacy**, 44 (3), 22–34, 2021.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. São Paulo: Rocco, 1999.

MAIA, D. G. **Leitura mediada de livros ilustrados a partir da semiótica social: um guia para professores da educação infantil**, 2024. 65p. E-book, no formato PDF. ISBN 978-65-00-97396-9

OLIVEIRA, K. **O mundo no black power de Tayó**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOUZA SANTOS, B. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina. Abril, 2020.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Open University Press: New York, 2001[2004].



# 2

*Jurandir Cardoso dos Santos Junior  
Karlamará Mirândola da Paixão Lima*

## ***MEU CORPO COMO VOZ DE RESISTÊNCIA:***

**PRÁTICA DE LETRAMENTOS CRÍTICO  
E DIGITAL PARA O DEBATE SOBRE RACISMO  
ALGORÍTMICO E IA GENERATIVA**

## INTRODUÇÃO

Em outubro de 2023, a deputada estadual do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Renata Souza, usou seu perfil na rede social *Instagram*<sup>1</sup> para relatar a aterradora experiência vivida ao utilizar uma plataforma de inteligência artificial para geração de imagens. Ao entrar na *trend* da Disney Pixar, um proeminente mecanismo de engajamento em alta na época, a parlamentar solicitou a criação de um pôster com a imagem de uma mulher negra, de cabelos tipicamente afro e vestindo roupa de estampa africana, situada em um cenário de favela. Ocorre, porém, que a imagem gerada contrariou o comando emitido, relacionando a descrição por ela feita à figura de uma mulher armada, representação que evoca associações à violência e à criminalidade.

Em abril de 2024, a psicóloga Daiane Mello foi exposta a uma situação vexatória ao retornar do intervalo durante a Conferência Estadual de Igualdade Racial, realizada no Rio de Janeiro. Minutos antes de iniciar uma atividade no evento, foi abordada por agentes de segurança sob a alegação de que o sistema de reconhecimento facial utilizado no monitoramento da região a havia identificado como foragida da Justiça. Apesar das notórias diferenças entre ela e a imagem apresentada pelos policiais, cujas feições não guardavam qualquer semelhança, a liberação só ocorreu após a apresentação de seus documentos de identificação pessoal, pois, conforme relatado por Daiane<sup>2</sup>, os agentes sabiam que não era ela, mas precisavam cumprir o protocolo. O caso, emblematicamente ocorrido em um espaço voltado à luta antirracista, soma-se a tantos outros que, amparados por dados estatísticos, comprovam que os corpos negros continuam sendo os mais atingidos pelas falhas dos sistemas

1 [https://www.instagram.com/p/Cy3jaTnuYWe/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/Cy3jaTnuYWe/?img_index=1)

2 <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/07/08/mulher-e-confundida-com-foragida-da-justica-por-sistema.ghtml>

de reconhecimento facial, reacendendo, assim, o debate sobre os vieses racistas inculcados nessas tecnologias.

Os episódios narrados, embora distintos em seus contextos de ocorrência, são perpassados pelo mesmo fenômeno: o racismo. Do ambiente digital de geração de imagens ao espaço físico do mundo real, as duas situações são apenas uma pequena amostra dos inúmeros casos que, diuturnamente, expõem a forma como os sistemas tecnológicos, altamente potencializados por inteligências artificiais e algoritmos, vêm operando seletivamente com base em padrões de dados marcados por processos históricos de racialização. A direta associação do corpo negro como uma face disponível para o crime, quer seja na figura da mulher armada gerada pela plataforma, quer seja na abordagem errônea da psicóloga por meio de uma ferramenta de reconhecimento facial, desvela uma lógica de exclusão e classificação profundamente enraizada em visões estereotipadas e estigmatizantes.

A crescente expansão dessas tecnologias de inteligência artificial sem qualquer regulação crítica faz com que esse debate assumira proporções ainda mais sérias e socialmente comprometidas. Em uma sociedade estruturalmente racista e desigual, as cenas apontadas revelam a deflagração de uma atualização do racismo estrutural: agora, com uma face automatizada, invisível e codificada, que, sob a égide da suposta “neutralidade tecnológica”, tem vitimado de forma recorrente os corpos negros, seja por meio da sub-representação, do apagamento nas interfaces digitais ou pela vigilância incessante que se alimenta da suspeita sobre a presença negra em ferramentas de reconhecimento facial.

Diante disso, é possível indagar: se as inteligências artificiais e os algoritmos operam com base em padrões de dados, o que esses dados têm a dizer sobre os corpos negros? O que esses sistemas estão aprendendo (e, por extensão, ensinando) sobre quem deve ser visto, reconhecido, suspeito ou marginalizado? Se os algoritmos

definem a lógica de funcionamento do mundo digital, qual ou quais faces estão por trás dessa definição que se mostra tão injusta, desigual e racializada? E como desnaturalizar essas desigualdades e construir saberes que enfrentem as múltiplas dimensões do racismo estrutural na contemporaneidade tecnológica e digital?

Em face dessas questões, neste capítulo, apresentamos o recorte de uma prática de letramento crítico e digital, desenvolvida na disciplina de língua portuguesa com estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, com o objetivo de fomentar o debate sobre o racismo algorítmico e as formas contemporâneas de discriminação racial em tempos de inteligência artificial generativa. Para tanto, primeiramente abordamos estudos da racialidade, inteligência artificial e racismo algorítmico, seguida de teorizações sobre o ensino de línguas e letramentos crítico e digital para, na sequência, discutir e analisar cenas e enunciações dos desdobramentos da prática desenvolvida.

## ERA ALGORÍTMICA E RACISMO CODIFICADO: TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NOS ESTUDOS DA RACIALIDADE

Em um cenário cada vez mais digital, conectado e interligado, os algoritmos passaram a organizar a sociedade e condicionar comportamentos, mediando escolhas, moldando percepções, pensamentos, decisões e hábitos. Da sugestão de uma *playlist* musical à oferta de produtos cuidadosamente pensados ao seu estilo, da indicação de rotas em aplicativos de mobilidade urbana à filtragem e delimitação de conteúdo nas redes sociais, das ferramentas de reconhecimento facial às de geração de vídeos e imagens, esses

sistemas computacionais, embora ocultados da visão, têm atuado ativamente na arquitetura das relações sociais.

Muito embora os benefícios trazidos por essas tecnologias sejam amplamente aclamados e os seus grandes feitos frequentemente celebrados por democratizarem o acesso à informação e facilitarem novas formas de comunicação e interação, os sistemas de inteligência artificial são postos em um terreno cujas estruturas se acham modeladas em desigualdades históricas, como as de cunho racial. Nesse sentido, o racismo, enquanto um sistema opressor incutido fortemente nas relações humanas, longe de ter esmaecido com a suposta “democratização” digital que a todos “nivela”, tem se atualizado nas engrenagens que movem o mundo virtual. Essa nova configuração, denominada de *racismo algorítmico*, se efetua a partir da incorporação de vieses discriminatórios aos padrões de dados, reproduzindo, assim, estigmas e estereótipos raciais que marginalizam sujeitos e reforçam desigualdades estruturais.

Silva (2022), em sua obra *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*, busca emoldurar esse conceito como sendo o “[...] modo pelo qual a disposição de tecnologias e imaginários sociotécnicos em um mundo moldado pela supremacia branca realiza a ordenação algorítmica racializada de classificação social, recursos e violência em detrimento de grupos minorizados” (2022, p. 69). Tal fenômeno (invisível, porém de efeito tangível) opera por meio de códigos maculados por processo de racialização que classificam, selecionam, ocultam presenças e reforçam apagamentos, revelando dinâmicas complexas de poder e exclusão.

Noble (2021), ao empreender um laborioso trabalho investigativo sobre algoritmos e mecanismos de busca em plataformas online, denuncia as formas pelas quais grandes corporações tecnológicas reproduzem injustiças sociais, trazendo à tona uma cultura online atravessada por racismo e sexismo. Em sua influente obra *Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo* (2021),

a autora relata a desconcertante experiência de pesquisar o termo “meninas negras” e ser surpreendida por resultados pornográficos, numa autêntica denúncia de como a hipersexualização de garotas negras e latinas era promovida pelo buscador. Tal visibilidade negativa atribuída à figura da mulher negra levou à compreensão de que “[...] a discriminação também está embutida no código de programação e, cada vez mais, nas tecnologias de inteligência artificial das quais dependemos, querendo ou não” (Noble, 2021, p. 18). Noble, ao problematizar os resultados dos mecanismos de busca, explicita que os algoritmos não apenas espelham as estruturas assimétricas da sociedade, mas também as perpetuam e intensificam, contribuindo para a manutenção de hierarquias sociais que se consolidam por meio das representações nocivas da população negra, sobretudo das mulheres.

O debate ganha contornos ainda mais latentes com O’Neil (2020), responsável por um trabalho elucidativo em *Algoritmos de destruição em massa: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Na obra, a autora tece críticas profundas aos sistemas algorítmicos, desvelando como muitos desses “modelos nocivos” acabam por se tornar aquilo que ela denomina “armas de destruição matemática”, uma vez que operam de modo a punir os que estão fora das camadas privilegiadas da sociedade, ao passo que favorecem o enriquecimento, ainda mais, dos ricos.

O’Neil denuncia como modelos algorítmicos, ainda que camuflados pelo argumento da neutralidade e da eficiência, tem seu funcionamento moldado e construído sobre dados enviesados, que operam sem qualquer mecanismo efetivo de regulação. Para exemplificar, ela recorre ao campo da segurança pública e expõe a forma como algoritmos utilizados para prever comportamentos criminais podem acentuar estigmas raciais ao se atribuir maior risco e probabilidade às pessoas negras e periféricas. Consoante assinala a autora, “[...] nossos próprios valores e desejos influenciam nossas escolhas, dos dados que optamos por coletar às perguntas que

fazemos. Modelos são opiniões embutidas em matemática” (O’Neil, 2020, p. 22). Dessa forma, é improvável pensar em neutralidade tecnológica diante de modelos matemáticos que, carregados de subjetividade, tendem a reproduzir crenças, preconceitos e interesses de seus programadores, perpetuando estigmas e discriminações.

Nesse contexto, mostra-se relevante ter presente a advertência de Noble (2021), que chama a atenção ao fato de que para compreender as formas contemporâneas de opressão algorítmica é necessário o reconhecimento de que essas “decisões automatizadas”, comumente percebidas como neutras e objetivas, são, na verdade, fórmulas matemáticas construídas por humanos, inseridos em contextos específicos. Nas palavras da autora (2021, p. 18):

[...] as formulações matemáticas que guiam as decisões automatizadas são feitas por seres humanos. Embora frequentemente pensemos em termos como “big data” e “algoritmos” como sendo benignos, neutros ou objetivos, eles são tudo menos isso. As pessoas que definem essas decisões detêm todos os tipos de valores, muitos dos quais promovendo abertamente racismo, sexismo e noções falsas de meritocracia [...].

O ponto fulcral dessas discussões reside na compreensão do abismo que se abre diante dessa “atualização” do racismo estrutural. Conforme ressalta Silva (2022, p. 180), “[...] as tecnologias têm éthos e podem representar e reproduzir valores de seus criadores”. Daí decorre a necessidade de reconhecer os algoritmos como linguagem atravessada por visões, interesses e preconceitos, e evidencia não somente uma emergência ética, como também uma questão de direitos humanos, especialmente se observada pelo prisma dos estudos da racialidade.

Se os algoritmos e inteligências artificiais têm moldado as tecnologias que, por sua vez, redesenham as dinâmicas socioculturais contemporâneas, é crucial examinar criticamente os vieses que as atravessam e como contribuem para manutenção de hegemonias

e para a perpetuação de desigualdades. Como argumenta Mbembe (2018, p. 128), “o racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder”. Nessa perspectiva, se o racismo se inscreve nesses sistemas tecnológicos, é preciso problematizar como a vida dos grupos minorizados tem sido gerida por essas tecnologias, quem está sendo reconhecido, visibilizado ou invisibilizado por elas e as implicações e consequências que daí resultam, pois, como demonstrado nos episódios narrados no preâmbulo deste capítulo, os efeitos desses sistemas enviesados não se atêm apenas ao mundo digital, mas têm sérios impactos na vida real.

É nesse contexto, portanto, que a escola, enquanto instituição histórica e situada, pode, com efeito, assumir um papel decisivo e insurgente nesta era digital, tecnológica, regida por algoritmos e inteligências artificiais que, por não serem neutros, exigem letramentos específicos para lidar com os desafios do tempo presente.

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTOS CRÍTICO E DIGITAL: DEMANDAS EMERGENTES

“O que é ensinar língua portuguesa hoje?”. Esta pergunta, embora pareça simples, convoca respostas que nem sempre se deixam capturar por definições objetivas ou diretas. Mais do que um enunciado retórico, trata-se de um ponto de partida necessário para revisitar os sentidos atribuídos historicamente à disciplina e compreender as demandas que a interpelam no presente. Não se pretende aqui, por uma questão de espaço, sistematizar o itinerário histórico desse percurso. Todavia, urge situar, ainda que breve, que durante uma parcela considerável de tempo o ensino da língua aclamou a gramática normativa como centro de sua preocupação, elevando-a

à condição de núcleo estruturante da prática docente. Ensinar português era, em grande medida, ensinar regras gramaticais, classificar elementos da língua, numa perspectiva prescritiva e pouco dialógica. Preterindo todas as variantes distintas da norma-padrão, o ensino ficou relegado a uma gramática descritiva que enaltecia as formas cultas da língua e colocava em posição subalterna tudo aquilo que destoasse do cânone já consagrado.

Em contrapartida, o momento atual tem mostrado que as práticas de linguagem se encontram profundamente reconfiguradas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). O ensino de língua portuguesa, nesse cenário, é desafiado a acompanhar tais transformações, transpondo os limites da norma culta e da prescrição gramatical e assumindo o compromisso de formar indivíduos que sejam capazes de ler criticamente o mundo que o cerca e, por extensão, aquele que se projeta nas “interfaces luminosas”; nos códigos e nas lógicas das plataformas digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, instituído a partir de 2018 com o objetivo de definir um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes devem desenvolver no decorrer das etapas de escolarização da educação básica, orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir de práticas de linguagem socialmente situadas, com ênfase na construção de sentidos, na criticidade e no uso ético e responsável das diferentes mídias e tecnologias. Nas competências específicas da área de *Linguagens* para o Ensino Fundamental, público-alvo deste estudo, o documento aponta que se deve garantir aos alunos “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 65). Assim, a leitura crítica, o posicionamento ético e a atuação cidadã são dimensões centrais desse ensino, exigindo que o trabalho com a língua(gem) na escola esteja atento às questões sociais que atravessam os textos e os discursos, o que demanda múltiplos letramentos.

Em se tratando do componente de Língua Portuguesa, a BNCC atribui-lhe a importante função de expandir as experiências dos estudantes com práticas que favoreçam o desenvolvimento e ampliação dos letramentos. Ao considerar os contornos do mundo contemporâneo, marcado pela presença das tecnologias digitais e pela circulação vertiginosa de informações na *Web*, o documento reconhece que, embora crianças, adolescentes e jovens estejam inseridos e familiarizados com esses ambientes, tal vivência não garante, por si só, a compreensão das dimensões éticas, políticas e críticas que envolvem o uso dessas mídias. Conforme salienta o documento:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 69).

Na seara das urgências e emergências do tempo presente, tornam-se imprescindíveis não somente os letramentos digitais, aqui entendidos como “[...] ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (Coscarelli; Ribeiro, 2011, p. 4), mas também, e sobretudo, letramentos críticos, que formem estudantes capazes de analisar criticamente os conteúdos e possam agir de forma responsável e consciente nos diversos espaços, com “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudenev; Hockly; Pegrum, 2016, p. 46).

Para Coscarelli e Ribeiro (2023, p. 52), refletir sobre os letramentos na atualidade implica considerar as formas de comunicação e as interações mediadas pelos ambientes digitais. As transformações tecnológicas, segundo as autoras, têm provocado mudanças

significativas nas práticas sociais de leitura e escrita, aspecto que não pode ser desconsiderado por aqueles que atuam diretamente com o ensino de línguas. Isso evoca, necessariamente, um trabalho pedagógico comprometido com práticas que, para além das habilidades linguísticas, promovam a consciência crítica, o posicionamento ético e a postura cidadã frente aos desafios sociotécnicos dos dias atuais.

É importante considerar, segundo Monte Mór (2015, p. 42), que o letramento crítico se fundamenta na concepção de que “[...] a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. [...] compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias”. Tendo essa dimensão em vista, e considerando o momento contemporâneo, marcado por dinâmicas que colocam os sujeitos num híbrido lugar onde a tecnologia tem assento preponderante e influente nas diversas esferas da vida humana, possibilitando que discursos circulem de maneira ainda mais veloz (e viral), torna-se necessária uma lente para enxergar aquilo que escapa ao “olhar comum”, absorto e apressado. A dimensão crítica do letramento, nesse sentido, pode propiciar interpretações para além da análise meramente funcional e passiva, pois incita avaliar as intenções, as perspectivas, os interesses e contextos subjacentes.

Em um tempo em que as fronteiras entre o real e o virtual têm se tornado cada vez mais porosas e os modos de significar e produzir sentidos encontram-se constantemente atravessados por dispositivos e plataformas digitais que operam segundo lógicas algorítmicas que produzem, compartilham, apropriam, reconfiguram e fazem circular discursos (muitas vezes sem qualquer tipo de filtro ou regulação), é preciso problematizar a leitura crítica dessas tecnologias, reconhecer seus atravessamentos ideológicos e refletir sobre as estruturas de poder que sustentam essas redes. É com base nessa premissa que apresentamos, a seguir, a proposta didática desenvolvida com esse intento.

## OLHARES INSURGENTES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: GENAS DE AGÊNCIA E RESISTÊNCIA

*O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.*

*(Paulo Freire, 2009)*

Inauguramos este tópico, de textura mais analítica e descritiva, fazendo menção à epígrafe que o introduz. Freire (2009), já à sua época, reconhecia o potencial conflituoso, mas também produtivo da tecnologia, salientando a necessidade de uma postura crítica em face de todo o seu desenvolvimento. Entre o risco de “divinizá-la” e o perigo iminente de “demonizá-la”, o autor se posiciona na linha tênue que separa tais extremos e destaca a urgência de uma educação crítica, atenta, vigilante e indagadora dos impactos sobre a vida social, em todos os âmbitos. Na esteira de Freire, em tempos de algoritmos e inteligências artificiais que regulam e parametrizam o mundo digital e, direta ou indiretamente, afetam os espaços reais da vida humana, é preciso questionar as tecnologias que nos atravessam cotidianamente, compreendendo-as como construções humanas carregadas de valores, interesses e escolhas de quem as produz.

É justamente nesse entrelugar, que reconhece o potencial, mas sobretudo o risco e o perigo, que se inscreve a prática

pedagógica aqui apresentada. A prática<sup>3</sup>, por sua vez, foi desenvolvida com estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, séries finais, da instituição pública de ensino da qual um dos autores atua como docente da disciplina de língua portuguesa. A turma, situada no turno matutino, é composta por dezenove estudantes, sendo nove do gênero feminino e dez do gênero masculino, com idades que variam de 14 a 16 anos. Quanto ao perfil étnico-racial, com base em questionário previamente aplicado, identificou-se que nove estudantes se autodeclararam brancos, cinco pardos e cinco negros.

O *corpus* aqui analisado é constituído pela transcrição da materialidade linguística produzida durante o desenvolvimento das atividades, ou seja, pelas enunciações e dizeres proferidos em sala de aula. Optou-se, portanto, por uma transcrição livre, não submetida a convenções rigorosas de codificação, uma vez que o interesse central não está na representação, mas na dimensão do *dizer*, aquilo que fora enunciado, como gesto de linguagem, pelos participantes. Apenas foram demarcados os sujeitos enunciadoreis, identificados por pseudônimos, visando a preservação de suas identidades.

No percurso delineado pelas atividades propostas, buscou-se perceber como os sujeitos participantes manifestaram traços da produção de sentidos, processos de agência, bem como posicionamentos críticos e reflexivos empreendidos ao longo das experiências de leitura e discussão. A sequência de atividades que compõem a prática foi desenvolvida em seis momentos, conforme se observa no Quadro 1 abaixo:

3 A prática pedagógica apresentada integra um conjunto de propostas didáticas desenvolvidas por um dos autores deste capítulo no âmbito da pesquisa de mestrado. Embora tenha sido aplicada e gerado dados relevantes, essa atividade não foi incluída na versão final da dissertação. Neste trabalho, optamos por apresentar um recorte inicial dessa proposta voltada à temática da racialidade.

**Quadro 1 - Operacionalização e desenvolvimento da proposta didática**

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DIDÁTICA	
Atividade	Desenvolvimento
1. Pesquisa e seleção de peças publicitárias com representações de pessoas	Tarefa de casa: pesquisar, em ambientes digitais, peças do universo publicitário (anúncios, capas de revista, propagandas, etc.) que apresentem sujeitos humanos, a fim de subsidiar análises críticas em sala de aula.
2. Problematização crítica das representações	Leitura e análise coletiva das imagens com base em questões orientadoras: quem aparece, como aparece, o que é anunciado, a quem se destina, posicionamento dos sujeitos e perfil étnico-racial predominante.
3. Introdução aos algoritmos e à curadoria digital	Discussão sobre os critérios que definem a ordem de exibição dos resultados em buscadores, promovendo a compreensão de como algoritmos influenciam escolhas e moldam percepções.
4. Funcionamento dos algoritmos em inteligências artificiais generativas	Explicação didática do funcionamento das IAs de geração de imagens, destacando a não neutralidade tecnológica e os vieses presentes nas programações.
5. Experimentação prática com mecanismo de busca e IA generativa	Atividade prática: busca por termos-chave no Google e observação crítica dos resultados (quantidade de pessoas brancas e negras, modos de representação, posição nas imagens, etc.). Experimentação com IA generativa: testes com comandos no ChatGPT e análise crítica das imagens geradas.
6. Discussão ética e reflexão social	Leitura de reportagens que abordam casos de racismo algorítmico e discussão sobre os impactos na vida das pessoas negras e a necessidade de resistência a todas as formas de invisibilização.

*Fonte: Elaborado pelos autores.*

No itinerário de desenvolvimento da proposta didática, as duas primeiras etapas (seleção de peças publicitárias com representação de pessoas e a problematização crítica das imagens selecionadas) foram o prelúdio para incitar olhares um tanto quanto críticos e atentos às formas de representação e (in)visibilização dos corpos nas mídias. Essa fase inicial permitiu questionar os padrões predominantes, notadamente marcados por sujeitos brancos, seguindo

um padrão estético eurocentrado, refletindo, bem por isso, as razões pelas quais tão poucas personalidades negras aparecem nesses espaços. A observação dos dados, em termos numéricos (haja visto que dos dezenove estudantes, apenas uma trouxe material que possuía um rosto negro), contribuiu para esse movimento, não somente por questões estatísticas da amostra em sala de aula, mas pelo fato de o docente levar a discussão de forma mais abrangente, questionando escolhas, interesses e motivação dos próprios estudantes no momento de seleção das imagens, conforme se pode evidenciar no diálogo expresso no excerto de transcrição abaixo.

#### EXCERTO 1 - TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

[...]

**Professor** Agora que a gente já analisou cada imagem individualmente, vamos olhar para o conjunto das imagens que vocês trouxeram. Ao todo, são dezenove imagens, certo? Alguém reparou algum padrão que aparece na maioria dessas imagens? Olha para a sua imagem e a imagem dos colegas também. Tem um padrão aí. Quem aparece mais? [...]

**Rachel** Tipo assim, praticamente só tem pessoa branca.

**Professor** Sim, há a predominância de pessoas brancas. Mas foram vocês quem escolheram esses textos, essas imagens, não foi?

**Alunos** (Respondem aleatoriamente) Sim/foi...

**Professor** Mas será que onde vocês pesquisaram não havia nenhuma que representava pessoas negras, ou brancos e negros na mesma imagem? O que motivou essa seleção de vocês? Pensem aí... Você, Harrison (aponta para o aluno).

**Harrison** A minha tem uma propaganda de shampoo e a mulher é branca e do cabelo liso. Mas na hora eu nem pensei nisso aí, só peguei a primeira lá que apareceu no Google. [...]

**Professor** Exatamente. É justamente aí que a gente começa a pensar. Por que será que essas imagens foram as primeiras a aparecer? Será que a internet mostra tudo o que existe? Ou ela escolhe o que vai aparecer primeiro? E será que quando vocês digitaram a frase na barra de pesquisa, apareceu essa diversidade à vista assim, pra você poder escolher abertamente e livremente?

**Claribel** É igual Harrison falou... A gente vai logo nas primeiras e se tem mais gente branca nas primeiras [imagens], a gente meio que fica assim... limitado ali e acaba escolhendo aquela.

**Rachel** A gente acha que tá escolhendo, mas já tá selecionado ali... O principal fica primeiro, ali em cima... Porque todo mundo sabe que a pessoa vai pegar o que aparece primeiro, né, gente?! E se a página entrega mais conteúdo de pessoas brancas...

[...]

**Professor** Isso que vocês estão percebendo é muito importante. A ausência ou mesmo a pouca visibilidade também diz muito. Quando só um tipo de pessoa aparece o tempo todo e outro quase nunca, o que isso comunica? É uma mera coincidência? [...]

A adoção desse percurso foi promissora para as ações subsequentes. A partir das reflexões críticas realizadas em torno das representações étnico-raciais nas imagens publicitárias, os estudantes foram instigados a avançar na análise, deslocando o foco do estudo para as engrenagens que movem o universo digital. Para tanto, a discussão foi conduzida a partir de uma pergunta provocadora: Por que os sites de pesquisa priorizam determinadas imagens, colocando no topo e em maior quantidade pessoas brancas? Quem determina a ordem de aparecimento dos resultados? Tais questões serviram de base para uma problematização mais ampla sobre a lógica algorítmica que rege a organização da informação nos ambientes digitais.

Antes de adentrar propriamente no universo dos algoritmos e da inteligência artificial, partiu-se de situações conhecidas pelos estudantes, a fim de conectar o conteúdo estudado com as experiências de mundo do alunado. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), ativar o conhecimento prévio permite que os aprendizes possam “[...] refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para a sala de aula conhecimento com o qual estão familiarizados [...]”. Explicou-se, portanto, que os resultados apresentados nas plataformas digitais não são aleatórios, mas oriundos de programações algorítmicas orientadas por interesses de quem as programa, que funcionam com base em bancos de dados previamente alimentados. Esse processo buscou evidenciar o funcionamento dos

algoritmos, o modo como filtram, organizam e priorizam as informações, moldando a experiência dos usuários ao direcionar e reforçar determinados padrões. Recorreu-se, então, a exemplos corriqueiros, como a delimitação de conteúdos no *feed* do usuário nas redes sociais, a oferta de *playlists* musicais personalizadas, definidas por históricos de audição, sugestões de filmes ou séries com base em produções cinematográficas assistidas anteriormente, além dos conhecidos anúncios publicitários que surgem após visitas a lojas virtuais, o que, a depender do conteúdo, muitas vezes instiga o consumo, dada a frequência com que aparecem.

Nesse enquadramento inicial, o funcionamento dos algoritmos em IAs generativas, especialmente as de geração de imagens, foi didaticamente exposto com uma metalinguagem acessível, permitindo instituir uma leitura particular do modo como operam esses sistemas. É importante destacar que não foi propósito do estudo dotar de natureza científica, técnica ou profissional os aspectos da área de programação, mas desvelar fundamentos que regem a operação dessas tecnologias e, sobretudo, as implicações éticas e sociais que daí decorrem. O excerto abaixo evidencia a condução desse momento, destacando as falas mais expressivas da discussão.

#### EXCERTO 2 - TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

**Professor** [...] Então, se a gente pensa nessas imagens que as inteligências artificiais geram pra gente, vocês acham que elas criam isso... do nada?

**Maíra** É mágica (risos). A gente escreve e ela inventa... A magia acontece.

**Professor** Não é mágica, Maíra. Isso tem a ver com código, dados e padrões. As inteligências artificiais aprendem com um banco enorme de dados, de imagens disponíveis na internet e descrições que foram colocadas por pessoas, por alguém que é humano, que tem pensamentos próprios, visões de mundo, preconceitos... [...]

**Rachel** Mas como que ela cria o que a gente pede? Como que ela entende?

**Professor** Como eu falei, primeiro há um treinamento da inteligência artificial com esses volumes de dados que tem aí na internet. Ela aprende certos padrões da linguagem humana, no caso de textos, né?, e tudo isso passa por uma intervenção humana, e é aí que entra as probabilidades da programação: se tiver tal palavra, está relacionado àquilo ali...

**Harrison** No caso, o importante é a programação, né?

**Professor** É, a programação é muito importante, mas não só ela, os dados também, e a resposta do que você perguntou, Rachel, vem disso aí. Quando você coloca o comando, que a gente chama de *prompt*, a inteligência artificial vai codificar ele, analisar as partes principais, mais importantes do seu comando e gerar a resposta com base nos dados que ela aprendeu e no que foi programado. Se o seu *prompt* diz gerar uma imagem de pessoas bonitas, ela vai captar o principal e passar por esse crivo da programação para gerar a imagem depois. Aí eu pergunto: o que está nos dados e no código de programação sobre a expressão "pessoa bonita"?

**Rachel** Nossa! Faz todo sentido! É igual se o professor de artes pedir pra fazer um desenho de uma pessoa bonita. A gente vai desenhar diferente, porque o que é bonito pra mim não é pra ela.

**Professor** Isso! A inteligência artificial não pensa como nós. Ela é programada por pessoas, humanos. E as escolhas que essas pessoas fazem ou que elas deixam de fazer vai influenciar muito no que será gerado, porque o código de programação determina e muito esse resultado. [...]

Tendo essa discussão como pano de fundo, o exercício seguinte transpôs o espaço da reflexão teórica para a experimentação prática. Foi proposto aos estudantes, primeiramente, um teste direto com o mecanismo de busca do *Google* imagens. A tarefa, realizada de modo coletivo, consistiu em pesquisar expressões como "modelos famosas", "pessoas felizes", "mulheres estilosas", "cabelos bonitos", "criança/mulher/homem inteligente", "médico especialista", dentre outros, e, para cada termo, registrar o quantitativo de pessoas negras e brancas nas primeiras imagens aparentes, observando como se davam as representações e o posicionamento (superior, inferior, central ou lateral) comumente atribuído à cada perfil étnico-racial.

A análise dos dados registrados, postos à observância de todos, revelou a prevalência quase absoluta das pessoas brancas em detrimento das negras. A parcela irrisória de imagens

com corpos negros, aliada ao posicionamento (inferior e lateral) que predominava para esse grupo, tornou evidente os vieses discriminatórios presentes nos sistemas de curadoria algorítmica. Foi possível observar a reprodução de construtos sociais racialmente demarcados e refletir sobre as implicações da ausência marcante do negro nesses resultados, vindo a assentar sobre tais aspectos o entendimento do racismo estrutural travestido de automatismo tecnológico: o racismo algorítmico.

Essas questões assumiram contornos ainda mais pulsantes quando postas em relevo a partir da experimentação com uma inteligência artificial generativa. Utilizando o ChatGPT, foram testados diversos comandos (*prompts*), especificamente voltados à criação de imagens, compostos por expressões generalizadas, à semelhança da atividade anterior, seguida de observação e análise crítica. Considerando os limites de extensão deste capítulo, vamos nos ater à apresentação de apenas alguns dos resultados, cujas observações se revelaram especialmente significativas no debate em sala de aula.

A construção-base dos *prompts* seguiu uma mesma formulação textual: “gerar imagem realista de...”, seguida da descrição do conteúdo a ser produzido. Entre os comandos empregados na plataforma, destacam-se os seguintes exemplos, acompanhados das respectivas imagens geradas e dispostas na Figura 1, a seguir: 1 - grupo de modelos desfilando em uma passarela, em um evento de alta costura; 2 - grupo de estudantes comemorando a formatura no curso de medicina; 3 - mulheres posando em uma sessão de fotos para o lançamento de produtos de beleza; 4 - palestrantes apresentando para uma plateia em uma empresa de elevada posição no mercado.

Figura 1 - Experimentações dos estudantes com IA generativa



Fonte: Imagens geradas pelo ChatGPT.

Ao debruçar sobre as imagens geradas pela inteligência artificial com uma lente analítico-crítica para olhar e analisar essas representações na inteireza de sua construção e composição, os exemplos observados são materialidades visíveis de uma lógica de representação atravessada por vieses que projetam privilégios a um grupo historicamente favorecido enquanto move o outro para a margem. Para esse movimento foi fundamental instaurar o *exercício de suspeita*. Como aponta Mont Mór (2015), exercitar a suspeita é gerar crises, abrir brechas nas formas cristalizadas de interpretar o mundo, provocando fissuras nas certezas que sustentam essas visões. Quando esse círculo de sentidos se rompe, cria-se um terreno fértil para a emergência da criticidade, pois o que antes era tomado como dado passa a ser questionado.

Pôr sob desconfiança o conteúdo gerado levou à intrigante questão: quais corpos são evocados pelas tecnologias de inteligência artificial generativa quando se solicita a imagem de modelos, estudantes de medicina ou palestrantes? A despeito de não se tratar de uma análise técnica ou de natureza científica no campo computacional, o teste com a IA generativa se consolidou em uma autêntica denúncia, revelando a repetição de traços eurocentrados no conteúdo gerado e a invisibilização de corpos negros, como se pode observar no diálogo estabelecido com a turma durante o momento de análise e discussão da primeira imagem.

### EXCERTO 3 - TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

**Professor** [...] Praticamente, todas as modelos são brancas, cabelos lisos, magras... Essa imagem comunica muito mais do que isso, né?

**Claribel** Além de só ter as mulheres brancas, o corpo é bem padrão.

**Professor** E você acha que isso representa a diversidade de corpos, de cores, de cabelos que a gente tem no mundo? Claro que não, né?

**Rihanna** Assim, eu acho que deveria ter pelo menos uma pessoa negra ou morena, mas tá tudo bem padrão e branco. É... não tem diversidade.

**Professor** E tem modelos muito famosas que são negras, pardas...

**Rihanna** A Naomi [Campbell]... que é muito famosa, igual a Gisele Bündchen.

**Rachel** Eu acho, professor, que nesse mundo da moda a gente vê muito isso. Agora nem tanto, porque parece que todo mundo começou a falar mais de racismo, preconceito... Mas é mais comum ver modelos brancas do que negras nas passarelas, até em evento mesmo... É bem desigual.

**Professor** Sim, lembra que eu falei que o racismo é um problema estrutural? É... e quando as próprias plataformas, inteligência artificial gera uma imagem que além de reforçar, reproduz isso, a gente tem que parar e pensar: será que só modelos brancas devem estar nesses desfiles chiques de alta costura? Será que só a mulher branca é modelo? Onde estão as outras?...

[...]

As falas dos estudantes, incitadas pelas provocações do docente, revelam um interessante processo de leitura crítica, no qual se reconhecem os elementos que configurariam um suposto

“corpo-padrão” (branco, magro, de cabelos lisos), além de problematizarem a exclusão de outros corpos, notadamente o corpo negro. A constatação da estudante Rihanna de que a imagem não reflete a diversidade, demonstra a percepção de que a ausência não é meramente circunstancial, mas a expressão de uma lógica de representação racialmente enviesada que tende a reproduzir um padrão hegemônico, “[...] porque são meios de legitimação de arranjos sociais destinados a manter estruturas que beneficiam certos grupos a partir da marginalização cultural de outros” (Moreira, 2019, p. 43). Essa argumentação é adensada no processo de análise das imagens seguintes.

#### EXCERTO 4 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

[...]

**Professor** [...] Essa aqui já trouxe mais diversidade. Tem o estetoscópio aqui, que representa a área médica... E tem pessoas negras. Mas tem um detalhe que me chamou atenção aqui... eu não sei se vocês já perceberam. Tem sete pessoas brancas e três negras... Alguns disseram que é pardo, ok. Na outra atividade a gente olhou não só a quantidade, mas também a posição.

**Harrisson** De escanteio, na lateral.

**Rachel** Na lateral e os três estão juntos também.

**Professor** Sim! E isso pode significar algo?

**Rihanna** Tá dividido ali pro canto, mas por que no canto e não no meio?

**Professor** No centro!

**Rihanna** É...

**Professor** O que eu achei curioso mesmo foi todos estarem no canto, juntinhos ali, e eu fiquei pensando... por que não misturado com os demais? Por que separou assim? Qual foi o critério para posicionar cada pessoa? Por que essa separação de cores na foto?

[...]

*(Professor e alunos discutem sobre a terceira imagem)*

[...]

**Rachel** Todas jovens e magras e com o rosto bonito...

**Professor** Isso... a juventude, a magreza, cabelos bem cuidados, a maioria lisos... os rostos bem bonitos... Mas tem diversidade?

- Maíra** A mesma coisa da outra. O corpo padrão, a maioria branca e uma negra só.
- Professor** Eu até que consigo perceber uma diversidade. Três brancas e essa do meio aqui parece ser asiática, porque olha o formato dos olhos... E uma negra.
- Rihanna** Mas a negra continua no escanteio ali do lado.
- Professor** Sim, igual no caso anterior. Mas a diversidade será que foi bem representada?
- Harrison** Não, porque as pessoas brancas continuam a maioria aí no centro.
- Rihanna** E dependendo do jeito que você vai olhar pra foto, nem vai enxergar a mulher negra, porque fica como se fosse a sombra da borda...
- Professor** Apagado, né? A gente parece que é puxado a olhar para o branco. Não sei... porque elas estão todas juntas [as mulheres brancas]...
- Rihanna** E eu fico chateada com isso, professor, porque dava pra ter mais diversidade. Meu cabelo é igual o dela [da mulher negra presente na foto] e eu já tive vergonha de deixar ele solto assim... porque, tipo assim, a maioria que a gente vê é com cabelo liso e tal, e ia valorizar mais as pessoas com o cabelo cacheado, mais afro, igual o meu, mas não do lado ali, mas...
- Professor** Mas se tivesse mais visível, né?...
- Rihanna** Eu me imaginei no lugar dela. Meu corpo ali é... é a voz da resistência preta<sup>4</sup>, igual na música, mas tem que colocar a gente que é negro, moreno no centro também, pra incentivar outras pessoas, e não como se ela tivesse de escanteio. [...]

Colocar em cena a óbvia carência de corpos negros nas imagens e, sobretudo, problematizar a posição ocupada por eles no enquadramento visual levou ao questionamento de que tais decisões automatizadas não se manifestam de modo cego e instintivo. Como se pode observar, os argumentos dos estudantes vêm revestidos de um caráter contestatório e, por outro lado, propositivo. Ao constatarem e contestarem a marginalização das pessoas negras e interrogar os critérios e efeitos de sentido dessa disposição visual, os alunos também reconhecem e propõem alternativas para maior visibilidade e valorização dos corpos negros em espaços de centralidade, em oposição à margem com a qual reiteradamente foram retratados.

4 A expressão "*Meu corpo como voz de resistência*", que dá título ao presente artigo, foi inspirada nessa fala da estudante, por se constituir em um potente reconhecimento que sintetiza a proposta da prática pedagógica desenvolvida.

Essa leitura encontra fundamento nas contribuições de Kress e van Leeuwen (2006), para quem os elementos centrais de uma imagem ocupam o núcleo informacional ao qual os demais componentes se subordinam. Segundo os autores, “[...] para que algo seja reconhecido como centro, é preciso que seja apresentado como o núcleo da informação ao qual todos os outros elementos estão de alguma forma subordinados” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 196)<sup>5</sup>.

Tal análise explicita uma dimensão profunda da representação, em que não se trata apenas de quantificar a presença de pessoas negras, mas de se atentar para os lugares sociais e simbólicos que lhes são visualmente atribuídos. Harrison, Rachel e Rihanna percebem como o corpo negro é sistematicamente deslocado, fora do centro, como se a representação obedecesse a uma lógica hierárquica na qual o perfil branco ganha destaque e notoriedade, enquanto o preto é ofuscado ou obliterado, conforme bem ilustra a observação da aluna: *“fica como se fosse a sombra da borda”*. Ademais, o gesto de Rihanna ao se reconhecer na figura da mulher negra *“de escanteio”* e afirmar *“meu corpo ali é a voz da resistência preta”*, revela um movimento de identificação marcado por alteridade e empatia, evidenciando a agência de uma estudante empoderada que transforma sua leitura crítica em posicionamento político e militante, reivindicando a necessidade de sair do lugar de margem e ocupar o centro.

Nesse contexto, destaca-se, de modo particular, a configuração da dinâmica de ensino, que concebe a imagem como um espaço de significação e produção de sentidos, com potencial para influenciar a forma como o corpo negro é socialmente percebido. As imagens geradas no exercício experimental indiciam os modos pelos quais as inteligências artificiais e os sistemas algorítmicos

5 No original: “[...]in order for something to be recognized as central, it must be presented as the core of the information to which all other elements are in some way subordinated” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 196).

atuam na manutenção de privilégios e exclusões, ao produzirem representações que não refletem a pluralidade nem a diversidade, deixando no centro (literalmente) o corpo branco e relegando o corpo negro à margem, à zona periférica da visibilidade.

A despeito de mera representação figurativa, o conjunto de imagens não é apenas reprodutor, mas também produtor de estigmas, preconceitos e discriminações. Esse entendimento é perfilhado pelo professor, em etapa precedente, ao advertir: “[...] quando as próprias plataformas, inteligência artificial gera uma imagem que além de reforçar, reproduz isso, a gente tem que parar e pensar: será que só modelos brancas devem estar nesses desfiles chiques de alta costura? Será que só a mulher branca é modelo? Onde estão as outras?”. Se é negado ao corpo negro a possibilidade de protagonizar, como ator relevante, o centro, e se uma IA é capaz de determinar papéis, notoriedade e importância, tem-se aí uma tecnologia que, longe de ser neutra, atua como ferramenta de manutenção e perpetuação das desigualdades. Nesse movimento, o que se oculta, o que se desloca e o que se marginaliza pode, com efeito, contribuir para instituição de *regimes de verdade* (Foucault, 1985) moldando, direta ou indiretamente, os discursos e as práticas sociais. Como bem advertido pelo docente, a representação supremacista do corpo branco opera, desse modo, como um dispositivo simbólico que tende a afirmar que apenas esses corpos são autorizados e legitimados socialmente a ocupar determinados espaços de prestígio. Tal dinâmica aprofunda o abismo das desigualdades sociais e raciais, instaurando, assim, um “pacto de indiferença” em relação aos corpos negros e suas existências.

Como gesto final, a fim de problematizar casos reais em que algoritmos com dados racialmente viesados instituem regimes de verdade e fazem circular discursos e ideologias racistas, acarretando consequências diretas sobre a vida e a existência

das pessoas negras, foram lidas e discutidas reportagens e notícias<sup>6</sup> com episódios concretos de racismo algorítmico. Dentre os casos debatidos, destacou-se um dos mais emblemáticos: o algoritmo do Google Fotos identificar e rotular duas pessoas negras como “gorilas”. De igual modo, os sistemas de reconhecimento facial foram amplamente questionados, com destaque para as situações em que pessoas negras foram presas ou abordadas injustamente em decorrência das falhas cometidas por esses dispositivos. Ao propor essas discussões, buscou-se evidenciar que, para além do direito à fala, está em jogo o direito à visibilidade, ao reconhecimento e à própria existência. Como bem observa Ribeiro (2021, p. 42), “[...] a reflexão fundamental a ser feita é perceber que, quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, a fim de fomentar o debate sobre o racismo algorítmico e as formas contemporâneas de discriminação racial em tempos de inteligência artificial generativa, apresentamos o desenvolvimento de uma proposta didática cujo percurso teórico-metodológico se ancorou nos pressupostos dos letramentos crítico e digital.

As discussões aqui tecidas levaram à reflexão de as questões raciais assumem contornos específicos na realidade histórica e social

6 Manchetes “cliqueáveis” (links):  
- [Google Fotos identifica pessoas negras como ‘gorilas’](#)  
- [‘Medo, frustrado e constrangido’, diz homem detido por engano em estádio após erro do sistema de reconhecimento facial](#)  
- [Com mais de mil prisões na BA, sistema de reconhecimento facial é criticado por ‘racismo algorítmico’; inocente ficou preso por 26 dias](#)  
- [‘O que essa tecnologia está fazendo com a história?’: artistas negras apontam viés racista em inteligência artificial](#)

das pessoas negras, cujas experiências ainda carregam as marcas dolorosas de um passado colonial. Esse passado, atravessado por escravidão, colonização e exploração humana parece que não se encontra encerrado no tempo, mas permanece inscrito nas estruturas sociais contemporâneas, reconfigurado pelas lógicas dos sistemas algorítmicos. Tal constatação reforça a necessidade da leitura crítica sobre o que é produzido e reproduzido por essas tecnologias, a fim de que os mesmos processos de invisibilização e subalternização que atravessaram séculos não sejam, mais uma vez, reiterados e naturalizados. Como orienta Bento (2022, p. 24) “é urgente fazer falar o silêncio, refletir e debater essa herança marcada por expropriação, violência e brutalidade para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos anti-humanitários similares”.

A escola, enquanto espaço socialmente legitimado para a formação e desenvolvimento humano, pode, bem por isso, assumir o compromisso ético, político e pedagógico com práticas de letramento digital e crítico voltadas à compreensão ativa e reflexiva dessas tecnologias, sobretudo para contrapor discursos que operam sob a égide da suposta neutralidade tecnológica, ocultando os mecanismos de exclusão racial que muito têm sustentado, de forma silenciosa, a lógica de funcionamento dessas plataformas.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London/ New York: Routledge, 2006.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 31-50.

MOREIRA, A. **O que é racismo recreativo?**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOBLE, S. U. **Algoritmos da opressão**: como o Google fomenta e lucra com o racismo. Trad. Felipe Damorim. São Paulo: Rua do Sabão, 2021.

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**: como o big data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia. Trad. Rafael Abraham. São Paulo: Rua do Sabão, 2020.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Linguística aplicada**: ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

SILVA, T. **Racismo algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Edições SESC, 2022.



3

*Maurício Teixeira Mendes*

**JECA TATU E CHICO BENTO  
ENTRE A CARICATURA  
E A COLONIALIDADE:**

REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO  
EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

## INTRODUÇÃO

A imagem do campo no imaginário nacional brasileiro sempre esteve marcada por construções estereotipadas que oscilam entre a romantização da natureza e a degradação do sujeito rural. Personagens como Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato no início do século XX, e Chico Bento, da Turma da Mônica, ajudam a compor esse retrato que associa o homem do campo à ignorância, à simplicidade ingênua ou à incapacidade intelectual. Essas representações, embora aparentemente inofensivas ou até cômicas, operam como dispositivos de colonialidade do saber, legitimando a marginalização de conhecimentos, práticas e modos de vida camponeses. Neste capítulo, propõe-se uma leitura crítica dessas figuras a partir da perspectiva do letramento decolonial, entendendo o letramento como prática social que envolve escuta, diálogo e construção coletiva do saber. A partir da articulação entre análise cultural e fundamentação teórica, busca-se refletir sobre os impactos dessas imagens na formação de educadores e educandos do campo, e sobre as possibilidades de ressignificação do letramento como prática crítica e emancipatória.

## LETRAMENTO EM UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

O conceito de *letramento em uma perspectiva decolonial* é central para este estudo, pois permite compreender como a linguagem, o conhecimento e a educação são atravessados por processos históricos de dominação, exclusão e silenciamento. Trata-se de uma abordagem que ultrapassa o modelo tradicional e normativo de alfabetização e letramento — centrado na padronização da leitura e escrita conforme as exigências da cultura hegemônica — para

reconhecer e valorizar os múltiplos saberes e práticas dos sujeitos historicamente marginalizados, como os camponeses.

Essa proposta se fundamenta nos **estudos decoloniais**, que surgem nos anos 1990 a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>1</sup>, formado por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres. Estes autores propõem uma crítica ao colonialismo e à sua persistência na contemporaneidade, especialmente através do que Quijano (2005) chamou de **colonialidade do poder**, um sistema que impõe hierarquias raciais, culturais, epistêmicas e econômicas mesmo após o fim das colonizações políticas. Segundo Candau e Russo (2010), a colonialidade se manifesta em três dimensões principais: do poder (através das hierarquias raciais e sexuais), do saber (pela imposição do eurocentrismo como única forma legítima de conhecimento) e do ser (pela desumanização de povos indígenas, negros e camponeses, tratados como sujeitos menores).

É nesse cenário que se insere a proposta de **letramento na perspectiva decolonial**, conforme Dering (2021), que compreende o letramento como prática social contextualizada, à história e às experiências dos sujeitos. Esse modelo rompe com o “letramento escolarizado” tradicional — aquele que privilegia uma única norma linguística, desconsidera os contextos culturais dos educandos e impõe uma relação vertical entre professor e estudante. Como alerta o autor, esse tipo de letramento “modela e recria uma base para que isso seja feito, no caso, a hierarquização, escalonamento e verticalização dos sujeitos” (Dering, 2021, p. 189).

No contexto da **educação do campo**, a proposta de um letramento decolonial torna-se ainda mais relevante. Como afirma

1 Segundo Ballestrin (2013) e Soto (2007), esse grupo é composto pelos sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel e Agustín Lao-Montes, os semióticos Walter Dignolo e Zulma Palermo, a educadora Catherine Walsh, os antropólogos Arturo Escobar e Fernando Coronil, o crítico literário Javier Sanjinés e os filósofos Home Enrique Dussel, Santiago Castro-Gomez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres

Mendes (2021), desde o período colonial, o campo no Brasil tem sido concebido como um espaço de exploração econômica, desconsiderando a existência e os direitos dos sujeitos que ali vivem. A educação oferecida às populações camponesas foi historicamente construída com base em modelos urbanos e eurocêntricos, reforçando a ideia de que os saberes e modos de vida do campo eram sinônimos de atraso. Com o avanço da industrialização, especialmente a partir da década de 1930, consolidou-se um modelo de educação rural voltado à adaptação do camponês aos interesses da modernização agrícola. Essa visão gerou reações e resistências, particularmente nas décadas seguintes, por meio de iniciativas ligadas à Educação Popular. Mesmo com a repressão da ditadura militar, essas práticas foram mantidas por educadores e movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde sua fundação em 1984 tem sido um dos principais defensores de uma educação do campo pautada pela justiça social e pela reforma agrária<sup>2</sup>.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer a educação como um direito de todos, inclusive dos sujeitos do campo. A partir desse reconhecimento, importantes avanços foram conquistados, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998 e a criação de políticas públicas voltadas para essa população, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Esses movimentos culminaram na elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que passaram a reconhecer e valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas comunidades. No entanto, para que ocorresse uma mudança efetiva nos paradigmas educacionais no meio rural, era essencial investir na formação de professores a partir da realidade

2 A tese LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS E DECOLONIALIDADE: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM, de Mendes (2023), trata com mais detalhes das origens e da trajetória da educação do campo no Brasil.

do campo, com currículos e práticas pedagógicas coerentes com os modos de vida camponeses.

Nesse processo de consolidação, destacam-se ainda a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2008. Ambas as iniciativas foram fundamentais para fortalecer e institucionalizar a formação de professores comprometidos com as realidades do campo.

Como resultado concreto dessas políticas, foram criados diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, (LEC), em diferentes regiões do Brasil. Neste texto, destaca-se a experiência desse curso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que, a partir de 2010, passou a oferecê-lo com matriz curricular contextualizada, voltada ao diálogo com os territórios e as culturas camponesas.

No entanto, a institucionalização desses cursos, LEC, muitas vezes implica sua adequação a estruturas modernas e coloniais, distanciando-se de sua base original — a cultura e os saberes camponeses. Ou seja, a educação do campo surgiu das lutas dos movimentos sociais camponeses contra a negação histórica de direitos, como o acesso à terra, à saúde e à educação. Tendo origem nas lutas contraepistêmicas, na busca por valorizar saberes populares e modos de vida que foram sistematicamente apagados pelos processos de colonização e pela lógica do agronegócio.

Assim como o histórico da Educação do Campo, a decolonialidade, como propõe Maldonado-Torres (2016), não é um projeto acabado, mas um processo contínuo, uma *atitude* crítica diante da realidade. Nesse sentido, a decolonialidade não busca simplesmente apagar o passado colonial, mas compreendê-lo como estrutura persistente e, a partir disso, promover **rasuras nos discursos**

**hegemônicos** (Dering 2021), abrindo espaço para outras epistemologias. Como propõe Walsh (2005), embora os países latino-americanos tenham conquistado sua independência política no século XIX, o colonialismo permaneceu impregnado nas instituições, nas subjetividades e nas estruturas de saber.

Essa distinção entre *descolonização* (como ruptura política) e *decolonização* (como atitude epistêmica e pedagógica) é central para este artigo. A decolonização, segundo Dering (2021), propõe questionar a exclusão estrutural presente nos sistemas de ensino, especialmente a exclusão linguística, educacional e cultural que afeta os sujeitos que não se encaixam no modelo hegemônico. Ao tratar de letramento, o autor propõe um ideal que “perpassa uma melhor percepção do: saber, conhecer, ouvir, compreender, compartilhar, analisar em diálogo, criticar e propor” (p. 197), valorizando o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes comunitários.

Essa abordagem encontra eco em Paulo Freire (1996), quando afirma que a segurança do educador reside na consciência de que sabe algo, mas também ignora algo, e pode aprender com o outro. O letramento decolonial, portanto, rompe com a lógica do professor como detentor exclusivo do saber e abre espaço para uma construção coletiva do conhecimento, onde o estudante também é sujeito ativo do processo educativo.

O letramento, assim, deixa de ser apenas um meio de inserção em uma norma dominante e passa a ser um instrumento de resistência, crítica e transformação. Ao ouvir e considerar os saberes dos sujeitos do campo, promove-se um movimento de convergência de saberes, que nem sempre será consensual, mas que se revela fundamental para o desenvolvimento de uma educação crítica. Como afirma Dering (2021), “o letramento na perspectiva decolonial deve ser entendido como uma prática social do sujeito, dialogando com suas vivências, bagagens e interações dentro de sistemas-mundo

que compreendem tais mutações da colonialidade para questioná-las e não reproduzi-las” (p. 194).

Além disso, o letramento decolonial permite visibilizar **epistemologias subalternizadas**, historicamente silenciadas pela colonialidade. Como aponta Dering (2021), “o letramento na perspectiva decolonial permite deixar emergir epistemologias que, ao longo do processo de colonização, foram subalternizadas e a colonialidade as naturalizou” (p. 208). Essas epistemologias incluem não apenas diferentes formas de saber, mas também outras formas de ser e estar no mundo — mais ligadas à coletividade, à ancestralidade e à relação com o território, como é o caso das comunidades camponesas.

Ao articular o letramento decolonial com a educação do campo, neste artigo reconhecemos a importância de práticas como a **Pedagogia da Alternância**<sup>3</sup>, que se aproxima de uma lógica decolonial ao valorizar a vivência e a experiência dos sujeitos em seus territórios. Ainda que a LEC, por estar institucionalizada, funcione dentro dos moldes universitários da modernidade/colonialidade, ela abre brechas importantes para práticas pedagógicas interculturais e contra-hegemônicas.

Por fim, compreender o letramento em uma perspectiva decolonial, neste contexto, significa reposicionar os sujeitos do campo como legítimos produtores de conhecimento. Significa também reconhecer que os processos de exclusão educacional não se dão apenas pela ausência de infraestrutura ou de políticas

3 A Pedagogia da Alternância é uma proposta educacional voltada à formação de sujeitos do campo, baseada na alternância entre diferentes tempos e espaços — o Tempo Universidade/Escola e o Tempo Comunidade —, articulando momentos de formação acadêmica com vivências práticas nos territórios de origem dos estudantes. Mais do que uma simples divisão temporal, essa pedagogia promove também a alternância entre saberes, valorizando tanto o conhecimento científico quanto os saberes populares e comunitários, em um processo dialógico, crítico e transformador. Essa abordagem rompe com os modelos tradicionais de ensino, possibilitando uma formação contextualizada, que respeita a cultura camponesa e fortalece a permanência dos estudantes em seus territórios. Para uma análise aprofundada dessa proposta e de sua implementação na Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, ver Mendes (2023).

públicas, mas também — e sobretudo — pela negação sistemática da linguagem, da cultura e das epistemologias desses sujeitos. É, portanto, uma prática política, ética e pedagógica comprometida com a justiça social e com a construção de uma sociedade mais plural, crítica e democrática.

## JECA TATU E CHICO BENTO: A CONSTRUÇÃO DO CAMPESINO COMO O OUTRO

A representação do sujeito do campo como inferior, atrasado ou subalterno faz parte de uma longa tradição na cultura brasileira e está diretamente ligada à lógica da modernidade/colonialidade que estrutura o imaginário nacional. Termos como “arcaico” e “moderno”, frequentemente associados ao campo e à cidade, respectivamente, revelam uma visão binária e hierarquizante, na qual o rural é compreendido como um resquício do passado, enquanto o urbano se impõe como o espaço do progresso e da civilização (Arroyo, 2015). Essa lógica não apenas fundamenta uma hierarquia simbólica entre os modos de vida, mas também naturaliza a exclusão dos sujeitos do campo dos processos de construção de conhecimento e de cidadania.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos, a escola passou a ser um território de disputa simbólica importante. No entanto, a educação do campo, historicamente negligenciada, passou a enfrentar o desafio de desconstruir estereótipos consolidados ao longo dos séculos — estereótipos que associam o campo à ignorância, ao atraso e à falta de cultura. A célebre estrofe de Gilvan Santos (2001), “Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola, educação do campo, é direito e não esmola”, tornou-se um hino que expressa o anseio por uma educação que valorize o campo e seus saberes,

em oposição ao apagamento promovido por representações culturais que o reduzem à caricatura.

Duas dessas caricaturas ocupam lugar central na construção do imaginário social brasileiro: Jeca Tatu e Chico Bento. O primeiro, criado por Monteiro Lobato na obra *Urupês* (1918), representa o camponês como símbolo do atraso nacional, personificando a doença, a miséria e a ignorância. Como aponta Carola (2004), “a invenção do Jeca Tatu foi astutamente apropriada e difundida pelas forças do progresso, e ele cumpriu um papel estrategicamente eficiente nesse projeto de modernização que tomou a forma de um processo civilizador” (p. 5). Jeca passou a ser a linha divisória simbólica entre o mundo rural — injusto, pobre e arcaico — e o ideal urbano-industrial do Brasil moderno. Essa divisão foi incorporada inclusive pelas políticas públicas educacionais, que padronizaram os currículos escolares com base na lógica urbana, mesmo em contextos rurais.

Décadas depois, em 1963, surge Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa, cuja publicação regular em revistas se inicia em 1982. Embora dotado de certo apelo afetivo, Chico Bento reforça muitos dos estereótipos presentes na figura de Jeca Tatu: o menino do campo é retratado como ingênuo, preguiçoso, com fala “errada”, aparência descuidada e total desconexão com a tecnologia e os avanços da sociedade urbana. Conforme Charrone e Rocha (2020), “o estereótipo criado através desses personagens nos mostra que os autores representam um camponês quase como uma ‘coisa’, com o linguajar diferenciado, com outro padrão físico quando comparado ao ‘urbano’” (p. 365). Essas figuras não apenas criam, mas consolidam um imaginário nacional sobre o que significa ser do campo — e, mais importante, sobre quem deve falar pelo campo.

Esse imaginário foi, e ainda é perpetuado pelas mídias de massa. As adaptações cinematográficas do personagem Jeca, sobretudo pelos filmes de Mazaropi entre as décadas de 1950 e 1980, reforçaram a imagem do “caipira” como objeto de riso, simplificação

e subalternidade. Segundo Bento (2009), os filmes de Mazzaropi chegaram a atingir mais de três milhões de espectadores por produção, consolidando nacionalmente uma imagem do campesino como figura folclórica, risível e fora do tempo. No que diz respeito ao Chico Bento, mesmo com a modernização da sociedade brasileira, sua figura não se atualizou. “O ‘caipirinha’ de Maurício de Sousa não se contemporaneizou. Ora, ele ainda possui hábitos e costumes característicos do período de sua criação e continua distante dos meios tecnológicos” (Bento, 2009, p. 6482).

Além do entretenimento, essas imagens adentram o espaço escolar, onde ajudam a consolidar o sujeito do campo como o “outro”, inferior e exótico. Santos e Borba (2021) afirmam que há uma negação sistemática da cultura camponesa nos materiais didáticos. O campo, quando aparece, é representado com estigmas e como um espaço de atraso. Carneiro, Silva e Santos (2017) também mostram que a imagem dos camponeses nos livros didáticos está dissociada da realidade, contrariando os princípios fundamentais da Educação do Campo, que busca valorizar os modos de vida e as práticas culturais rurais. Nesse sentido, o campo continua sendo ensinado como uma paisagem ultrapassada, um letramento colonial, e não como um espaço vivo e produtivo de saberes.

A cultura midiática, segundo Charrone e Rocha (2020), serve à lógica da colonialidade e vê na cultura camponesa um entrave ao progresso, ao qual deve ser substituída. Como aponta Nikiforos (2009), essa lógica promove um duplo processo: destruição cultural e invasão territorial. “É preciso continuar destruindo e substituindo a cultura original do sertanejo e do povo do campo para que ele possa ser remoldado [...] modificando assim sua forma de se manifestar culturalmente e enfraquecendo sua resistência” (p. 12). Trata-se de um processo de **desterritorialização**, que Mendes (2021) identifica como um movimento articulado entre políticas públicas excludentes e práticas culturais colonizadoras. Neste cenário há o fechamento de

escolas do campo, a nucleação<sup>4</sup> e a migração forçada dos estudantes para centros urbanos, o que contribui para afastar os sujeitos de suas comunidades, práticas e memórias.

A colonialidade, como alerta Arroyo (2015), opera pela negação da humanidade do “outro”. A cidade é vista como centro do humano, do desenvolvimento, enquanto o campo é relegado à condição de sub-humanidade. Inspirando-se em Fanon (1968) e Freire (1987), Arroyo (2015) denuncia essa hierarquia simbólica, em que o sujeito rural é desprovido de voz e de legitimidade epistêmica. O conceito de “outro”, nesses termos, refere-se não apenas a uma diferença, mas a uma negação — uma diferença que é construída para justificar a dominação.

Nesse processo, a linguagem tem papel central. Como destaca Dering (2021), “a linguagem, enquanto posicionamento político, é uma forma de rebeldia e repressão, de inclusão e exclusão” (p. 31). Aqueles que dominam a linguagem legitimada — isto é, urbana, normatizada, culta — têm acesso aos espaços de poder, enquanto os que falam “errado” ou “caipira” são silenciados, reprovados, ridicularizados. O letramento, portanto, neste cenário, torna-se um instrumento da colonialidade, operando para marcar quem pode falar, quem pode ensinar e quem pode existir como sujeito pleno.

Em suma, a associação do campo ao arcaico, e da cidade ao moderno, é uma construção colonial que serve à exclusão. Como afirma Quijano (2014), a própria ideia de modernidade carrega em si a colonialidade — um sistema de poder que impõe um modo único de ver e organizar o mundo. O campo, ao ser lido como “atrasado”, é

4 A nucleação de escolas do campo consistia, majoritariamente, no fechamento de diversas escolas multisseriadas situadas em áreas rurais e no conseqüente deslocamento dos estudantes para escolas ditas “núcleos”, geralmente localizadas em áreas urbanas ou em regiões centrais com maior infraestrutura. Essa política foi frequentemente justificada pelo argumento de melhoria da qualidade do ensino, mas é amplamente criticada por desconsiderar os vínculos comunitários, a identidade camponesa e as dificuldades de acesso impostas às populações do campo.

privado de sua diversidade, sua temporalidade própria e sua lógica cultural. É nesse cenário que se insere a urgência de um letramento em perspectiva decolonial, capaz de questionar os discursos hegemônicos e promover o reconhecimento da pluralidade de saberes e sujeitos que compõem o Brasil camponês.

## OS IMPACTOS DOS LETRAMENTOS COLONIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já discutido até aqui, as práticas de letramento, quando mediadas por uma lógica colonial e hegemônica, produzem efeitos profundos sobre a subjetividade, a identidade e o lugar social dos sujeitos do campo. Ao privilegiar um modelo único e dominante de leitura e escrita — geralmente atrelado à norma urbana, escolarizada e eurocentrada — a escola reforça uma hierarquia simbólica que relega os saberes camponeses à marginalidade. A esse fenômeno, chamamos **letramento colonial**, que, ao invés de empoderar, deslegitima e desumaniza.

O modelo escolarizado de letramento, como mostra Dering (2021), não reconhece os usos sociais da linguagem no campo, e ignora os contextos culturais e históricos dos educandos. Essa lógica de exclusão está enraizada no que Hernández-Zamora (2019) denuncia como uma crença falaciosa: a ideia de que ensinar a ler e escrever segundo os padrões da língua dominante é um ato neutro ou benéfico, quando na verdade se trata de uma forma de impor uma cultura e silenciar outras. O resultado é o apagamento das vozes, das memórias e dos saberes locais.

Essa invisibilização afeta diretamente a autoestima e a identidade dos educandos do campo. Como aponta Street (2006), as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade.

Aprender a ler e escrever não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo profundamente imbricado com expectativas sociais, papéis culturais e noções de pertencimento. Quando essas práticas estão dissociadas da realidade e da cultura do estudante campesino, elas passam a atuar como instrumentos de subalternização.

Nesse contexto, surge o que alguns autores nomeiam de **“complexo de inferioridade rural”** — um sentimento internalizado pelos sujeitos do campo de que seus saberes, modos de vida e falares são menos válidos, menos corretos ou menos dignos. Esse complexo não é uma consequência natural da vida no campo, mas sim uma construção social alimentada por décadas de narrativas estigmatizantes difundidas pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Como exemplificado na seção anterior, o campesino é frequentemente retratado como um ser atrasado, preguiçoso ou ignorante — o arquétipo do “Jeca Tatu” —, imagem que foi moldada para desqualificar o modo de vida rural e justificar políticas de modernização excludentes (Charrone; Rocha, 2020).

Essas imagens, amplificadas pelas mídias tradicionais e digitais, produzem um deslocamento identitário profundo. Conforme Mignolo (2018), a colonialidade do ser atua justamente ao desestabilizar as bases identitárias dos sujeitos subalternizados, separando-os de seus territórios simbólicos e concretos. O que ocorre é uma verdadeira **desterritorialização da identidade campesina**, em que o sujeito é incentivado a rejeitar suas raízes para se adequar a um modelo idealizado de sujeito urbano, moderno e “produtivo”.

Esse processo histórico, que inclui eventos como o êxodo rural promovido pelas revoluções industriais e o avanço do agronegócio, está ligado à **colonialidade do poder** (Quijano, 2005), que sustenta hierarquias econômicas, raciais e epistêmicas. A concentração de terras nas mãos de poucos, a marginalização dos saberes camponeses e os desastres socioambientais — como os de Mariana e Brumadinho — são expressões contemporâneas desse modelo

de desenvolvimento que vê o campo como atraso e a natureza como recurso explorável.

Diante desse panorama, a escola do campo muitas vezes se torna um lugar de reforço da exclusão, e não de valorização da identidade local. O currículo, os materiais didáticos e a própria postura pedagógica frequentemente reproduzem padrões urbanos, eurocentrados e tecnicistas. Isso contribui para que o educando do campo não se reconheça no conteúdo escolar, e passe a ver sua própria cultura como inferior ou inútil. Em vez de se afirmar como sujeito de saber, o aluno é treinado a duvidar de si e a aspirar uma identidade “outra”, moldada pela modernidade/colonialidade.

Como afirmam Dering (2021) e Hernández-Zamora (2019), esse tipo de letramento não é neutro: ele atua como um dispositivo ideológico que molda as percepções sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao ignorar as narrativas locais, as escolas perpetuam uma forma de **memoricídio**, apagando histórias, trajetórias e epistemologias não alinhadas ao projeto civilizatório ocidental.

No entanto, é possível resistir a esse modelo hegemônico. Mendes (2023) apresenta relatos de egressos da LEC-UFVJM, muitos dos quais hoje atuam como docentes em escolas do campo, os quais evidenciam importantes fissuras nas estruturas educacionais vigentes. Ao compartilharem suas autobiografias formativas, esses sujeitos mobilizam outras narrativas, saberes e experiências que tensionam as lógicas coloniais. As reflexões construídas por esses educadores demonstram que, mesmo inseridos em instituições ainda marcadas pela colonialidade, é possível desenvolver práticas pedagógicas contra-hegemônicas, ancoradas nas realidades dos territórios camponeses.

Essas resistências se materializam em práticas que valorizam a oralidade, a memória coletiva, a cultura local e os saberes ancestrais. Elas se aproximam do que Dering (2021) define como

um letramento decolonial: um processo que parte do saber do outro, que escuta, compreende e compartilha, em vez de impor, julgar e corrigir. Trata-se de uma pedagogia que reconhece que todos são sujeitos de cultura e que o campo não é um espaço vazio a ser colonizado, mas um território pleno de sentidos, memórias e possibilidades de futuro.

Portanto, os impactos dos letramentos coloniais na educação do campo não são apenas pedagógicos — são políticos, epistêmicos e existenciais. Eles operam na constituição do sujeito, na negação de suas raízes e na desarticulação de sua capacidade de sonhar outros mundos possíveis. Combater esses impactos exige mais do que reformular currículos: exige repensar profundamente a função social da escola, os modos de ensinar e aprender, e principalmente, o lugar do sujeito do campo como protagonista de sua própria história.

## POSSIBILIDADES DE REEXISTÊNCIA: O LETRAMENTO DECOLONIAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Como já exemplificado neste capítulo, no contexto das profundas desigualdades históricas e estruturais que marcam a educação no Brasil, especialmente nas áreas rurais, o letramento decolonial emerge como uma potente estratégia de reexistência. Essa perspectiva rompe com a lógica escolarizada tradicional, centrada em modelos eurocêntricos e urbanos de ensino, e propõe práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade epistêmica dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes, identidades e formas de vida.

Conforme aponta Hernández-Zamora (2019), as abordagens convencionais de letramento, ao negligenciarem os conteúdos,

contextos e condições de acesso à educação, contribuem para a perpetuação de uma colonialidade do saber que marginaliza culturas e saberes não hegemônicos. Nesse sentido, práticas pedagógicas que confrontam estereótipos — como o do “Jeca Tatu” — e valorizam os saberes locais constituem atos de resistência e reexistência. É neste cenário que o letramento decolonial se torna fundamental, não apenas como forma de alfabetização, mas como estratégia de leitura crítica do mundo, como propôs Paulo Freire.

A partir das experiências analisadas, por Mendes (2023), na LEC-UFVJM, é possível fazer aproximações com o letramento decolonial. A LEC, ao incorporar a Pedagogia da Alternância, estabelece uma dinâmica formativa que alterna entre o “Tempo Universidade” e o “Tempo Comunidade”<sup>5</sup>, o que permite a construção de uma educação ancorada nos territórios, no diálogo entre saberes acadêmicos e populares, e na valorização das experiências dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, experiências como a produção de textos autobiográficos, etnografias escolares e a análise crítica de mídia revelam-se ferramentas eficazes de letramento decolonial. Essas práticas ampliam as vozes dos sujeitos historicamente silenciados, permitindo que suas narrativas e visões de mundo sejam integradas ao currículo escolar. Ao escreverem sobre suas vidas, os educandos reconfiguram os sentidos de pertencimento, identidade e conhecimento, promovendo uma ruptura com os paradigmas que excluem e inferiorizam o saber do campo.

Conforme aponta Mendes (2023) o currículo da LEC-UFVJM também se destaca por incorporar temáticas relacionadas à diversidade e inclusão de maneira transversal, abordando questões como racismo, machismo, diversidade sexual, e incluindo a

5 “Tempo Universidade” refere-se ao período em que os estudantes permanecem na instituição de ensino, enquanto “Tempo Comunidade” diz respeito ao momento em que retornam aos seus territórios para aplicar, vivenciar e refletir sobre os conhecimentos em diálogo com sua realidade local. Para mais detalhes, ver Mendes (2023).

Libras como parte integrante da formação docente. Esse posicionamento rompe com a lógica de um currículo uniforme e descontextualizado, e promove uma educação intercultural e plural.

A escolha do educador por obras literárias que rompam com os estereótipos historicamente atribuídos ao sujeito do campo — frequentemente representado como atrasado ou inferior, como nos personagens Jeca Tatu e Chico Bento — pode contribuir significativamente para a construção de novas representações. Nesse sentido, obras como *Vidas Secas* (Graciliano Ramos), *Quarto de Despejo* (Carolina Maria de Jesus), *Torto Arado* (Itamar Vieira Junior), *Metade Cara, Metade Máscara* (Eliane Potiguara) e outros, apresentam narrativas que, ao serem integradas ao currículo, favorecem um letramento crítico e sensível às realidades dos sujeitos do campo e das periferias urbanas. Essas produções literárias possibilitam não apenas a reflexão sobre as desigualdades sociais, mas também a valorização de outras formas de existência e resistência.

Ao ser adotado como estratégia pedagógica, o letramento decolonial possibilita a reexistência dos sujeitos do campo como produtores de conhecimento, valorizando suas práticas, línguas, memórias e cosmovisões. Nesse horizonte, diferentes saberes convivem em pé de igualdade, e a escola deixa de ser um espaço de imposição para se tornar um território de diálogo e construção coletiva. Essa reexistência — compreendida como a afirmação da vida, dos territórios e dos saberes frente à lógica homogeneizante e excludente da modernidade/colonialidade — é fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente transformadora. A reconfiguração curricular, a formação de docentes comprometidos com a interculturalidade e o reconhecimento da legitimidade epistêmica dos povos do campo constituem caminhos centrais para a construção de uma pedagogia decolonial.

Diante desse cenário, torna-se essencial o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam e valorizem as especificidades

das populações do campo. É igualmente urgente ampliar o diálogo entre universidade, comunidades e gestores públicos, de modo a consolidar práticas educativas que respeitem os territórios e os saberes locais. Trata-se de uma prática de resistência que possibilita outras formas de existir, ensinar e aprender, pautadas na justiça social, na diversidade e na construção coletiva do conhecimento.

## CONCLUSÃO

A análise proposta ao longo deste capítulo evidencia que o letramento decolonial constitui uma estratégia pedagógica potente para enfrentar os desafios impostos por uma educação historicamente marcada pela colonialidade do saber. O modelo tradicional de escolarização — baseado em parâmetros urbanos, eurocêntricos e monoculturais — tem contribuído para a invisibilização e marginalização dos sujeitos do campo, negando a legitimidade de seus saberes, línguas, práticas culturais e formas de vida.

Nesse contexto, experiências como a da LEC mostram caminhos possíveis para subverter essa lógica, por meio de uma formação docente enraizada nos territórios e comprometida com o diálogo entre saberes. A adoção da Pedagogia da Alternância, a valorização das narrativas autobiográficas, das etnografias escolares e da análise crítica da mídia são práticas que favorecem o reconhecimento dos sujeitos do campo como autores de suas próprias histórias e produtores de conhecimento.

Assim, o letramento decolonial deve ser compreendido não apenas como a capacidade de ler e escrever, mas como prática social situada, crítica e comprometida com a leitura do mundo e a reconstrução de identidades historicamente silenciadas. Se configurando como ferramenta de resistência e reexistência, ao

permitir que educandos do campo tenham não só acesso à cultura escrita, mas também à valorização de suas próprias experiências, saberes e territórios.

Por fim, reafirma-se que uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social deve reconhecer o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, cultura e memória. O letramento decolonial contribui para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, intercultural e enraizada, que não apenas acolhe a diversidade, mas a toma como fundamento de uma pedagogia transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**: módulo introdutório. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília, DF: MEC, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, v. 2, p. 89-117, 2013.
- BENTO, Franciele. Chico Bento: a representação do caipira nos desenhos animados. *In*: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais eletrônicos**. Paraná: PUC-PR, out. 2009. p. 6477-6491. Disponível em: <https://silo.tips/download/chico-bento-a-representacao-do-caipira-nos-desenhos-animados>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2025.
- CAROLA, C. R. Jeca Tatu e o processo civilizador da família rural brasileira. *In*: **Simpósio Processo Civilizador, História e Educação**, 8., 2004, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosRenatoCarola.pdf>. Acesso em: 01 maio 2025.

CARNEIRO, Ana Paula Bezerra; SILVA, Aline Dayane de Lima; SANTOS, Raiane Gessica Silva dos. Os gêneros textuais e os princípios da educação do campo: uma análise do livro didático. **Anais IV SINALGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/27572>. Acesso em: 10 maio 2025.

CHARRONE, João Paulo; ROCHA, Luara da Silva. História em quadrinhos e aparelhos ideológicos da classe hegemônica: uma análise da representação camponesa na personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 354-370, 2020. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/413/316>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1918.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MENDES, Maurício Teixeira. **Letramentos, Tecnologias e Decolonialidade**: reflexões sobre legislações e experiências de educadores do campo na área das linguagens e códigos da UFVJM. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.

MENDES, Maurício Teixeira. **O lugar do digital nas práticas de letramento de uma comunidade do campo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

NIKIFOROS, Jaqueline. Um poeta para ser lembrado. **Jornal Sem Terra**, São Paulo, n. 291, p. 12, abr. 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo**. Gravação independente, 2001. 1 faixa sonora.

SANTOS, J. de A.; BORBA, S. I. Cultura campesina: um enfoque sobre a negação da identidade do sujeito do campo no livro didático de Arte. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1428-1445, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1437. Disponível em: [https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1437](https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1437). Acesso em: 16 mar. 2025.

SOTO, Damián Pachón. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/colonialidad. *In*: **Semanario Peripecias**, 2007.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 8, p. 465-488, 2006.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.



# 4

*Hermínia Maria Martins Lima Silveira  
Juliana Batista Faria*

## **AS FORMAS DO MUNDO, DA PALAVRA E DO NÚMERO:**

**TRABALHO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR  
ENTRE PROFESSORAS DE PORTUGUÊS  
E DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

## INTRODUÇÃO

Na educação básica, é desejável que professoras das diferentes áreas do conhecimento possam dialogar e construir propostas pedagógicas coletivas, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. A discussão aqui realizada é fruto de uma experiência pedagógica de trabalho colaborativo e interdisciplinar entre professoras de português e de matemática que atuam em turmas de 4º a 6º ano do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A atividade a ser discutida compõe o projeto de ensino “O português e a matemática na minha casa: ações interdisciplinares de alfabetização e de letramento desenvolvidas para um estudante Público-alvo da Educação Especial”, proposto durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em 2020 e 2021, no contexto da pandemia da COVID-19.

Nesse período, os estudantes realizavam, de forma síncrona e assíncrona, as atividades escolares em suas casas, no ambiente virtual organizado pela escola – plataforma Moodle/CP/UFMG. Devido às características dessa modalidade de ensino, as professoras foram convocadas a repensar o currículo regular das suas disciplinas – adaptações curriculares (do ensino presencial para o ensino remoto) – e a produzir e disponibilizar material didático-pedagógico para todos os estudantes, especificamente material adaptado para estudantes com deficiência.

Foi nesse contexto de ensino-aprendizagem com todos os seus desafios e intempéries que nos debruçamos nos diferentes aspectos do processo de escolarização de Arthur (nome fictício), uma criança com Síndrome de Down, que tinha necessidades educacionais (e de saúde) especiais. Assim, com o intuito de que Arthur pudesse aprender por meio de atividades conectadas à realidade da sua casa, do seu dia a dia, e conhecer e se reconhecer nos sons,

nas imagens, nas palavras, nos números, nas medidas e no espaço; produzimos e desenvolvemos vários materiais que integram um repositório de atividades que está sendo construído pela pesquisa “A interdisciplinaridade no processo de inclusão escolar: trabalho colaborativo entre professoras do 2º Ciclo na produção e análise de material para estudantes Público-alvo da Educação Especial e com Necessidades Educacionais Especiais”<sup>1</sup> e compartilhado em uma plataforma digital<sup>2</sup>.

Entre as produções dessa pesquisa, encontram-se narrativas pedagógicas que relatam a experiência das professoras no processo de produção dos materiais para seus alunos, levando em consideração o caráter transitório e singular do saber da experiência. Nesse sentido, compreende-se, para este trabalho, que as implicações desse saber na constituição profissional do professor não se instituem como um método que tem princípio e fim em si mesmo, mas instauram um modo de fazer docente que é construído, ajustado conforme as demandas que se apresentam no dia a dia da sala de aula. Sobre esse aspecto, Larrosa (2002) afirma:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos sentindo ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Larrosa, 2002, p. 27).

Dessa forma, segundo Faria (2023, p. 3), as narrativas pedagógicas permitem que se escreva de forma mais livre “do que aquela

1 Um dos objetivos dessa pesquisa é registrar, mapear e analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras de português e de matemática do 2º Ciclo de Formação Humana no CP, com intuito de refletir sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e de qualificar o processo de escolarização de estudantes PAEE. Essa pesquisa foi contemplada, em 2024, com bolsa em edital do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (PIPA/NAI/UFMG).

2 “Projeto Inclusive” – disponível em: <https://projetopiacp.wixsite.com/inclusive>

que é proposta nos relatos de experiência convencionais, pois sua centralidade está na história a ser contada e nos sentimentos, percepções, posicionamentos e reflexões de quem a escreve”.

Considerando essa possibilidade de escrita, buscamos uma abordagem narrativa e (auto)biográfica em educação, referenciada nos trabalhos de Bolívar (2002), Bragança (2021), Clandinin e Connelly (2011) e Prado (2013), em diálogo com estudos sobre letramento e sobre educação matemática, tendo em vista os discursos sobre Educação Inclusiva. A perspectiva da Educação Inclusiva que guia o nosso trabalho considera a potência do saber construído diariamente no encontro com os estudantes, levando em conta as suas necessidades educacionais. Isso significa assumir um olhar que está além do laudo clínico que, embora necessário, não diz tudo sobre o sujeito.

Assim, busca-se aqui reconstruir narrativamente o trabalho colaborativo e interdisciplinar realizado pelas professoras de português e de matemática, atravessado por reflexões que exploram os sentidos da experiência pedagógica que, embora vivenciada com um estudante, propicia a criação de uma rede discursiva que se propõe a dizer do fazer docente com as particularidades que são próprias do encontro entre sujeitos. Compreendemos que cada movimento de escrita e publicização de nossas narrativas pedagógicas, que vão assumindo outras versões a partir de novas reflexões e de diálogos com nossos pares, enseja um “trabalho hermenêutico” (Ricoeur, 1994) com nossos textos e produz modos de dizer que informam, tensionam e dialogam com discursos de outros docentes que, como nós, estão buscando compreender e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Como aponta Prado (2013, p. 162), “muito da força formadora que gera novas práticas nos contextos complexos do cotidiano escolar é advinda de conhecimentos e saberes que são amalgamados em processos reflexivos construídos no seio dessa complexidade” e o movimento de escrever narrativas pedagógicas potencializa esse processo reflexivo.

No contexto do ERE, as demandas curriculares específicas de Arthur suscitaram em nós o desejo de produzir ações pedagógicas interdisciplinares que fossem capazes de contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem dessa criança, considerando as inter-relações existentes entre alfabetização, alfabetização matemática e letramento (Fonseca, 2009; Soares, 2020). Arthur, embora no 4º ano do Ensino Fundamental, estava na fase inicial do seu processo de alfabetização e precisava diferenciar letras de números e de outros símbolos, desenvolver a escrita espontânea de palavras e reconhecer modos de representação dos objetos.

Os rabiscos e traçados do Arthur não apresentavam alguma forma que pudesse nos ajudar na produção de suposições acerca das suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética. Havia, ainda, uma fala recorrente da família do estudante de que ele não gostava de desenhar. Foi nesse contexto que propusemos a atividade que será apresentada aqui, a fim de que o estudante desenvolvesse senso estético e (re)conhecimento de si e da realidade que o cerca, ampliasse habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita, se apropriasse da organização espacial dos traços no papel, compreendesse ideias relacionadas à direção dos movimentos da escrita, à forma dos objetos e ao seu tamanho, e despertasse o interesse por representar os objetos do mundo à sua volta.

Tendo em vista as nossas expectativas pedagógicas em relação ao aluno, alguns questionamentos nos mobilizavam, nos deixavam inquietas a respeito do processo de aprendizagem do estudante. Assim, na tentativa de qualificar as nossas ações didático-pedagógicas, a produção de material adaptado foi sendo guiada por nossos intentos de responder: qual a importância do desenho no processo de alfabetização? Como aproximar Arthur da linguagem do desenho? Como poderíamos auxiliar o estudante no desenvolvimento de habilidades motoras que pudessem ajudá-lo a se relacionar e a se apropriar das diferentes formas do mundo?

## PRODUZINDO SABERES E MODOS DE SER PROFESSORAS

Tendo em vista o perfil do Arthur, uma criança que estava reconhecendo as formas do mundo, se reconhecendo espacialmente, e, ainda, diante das falas da família do aluno destacando que Arthur não *gostava de desenhar, de que ele precisava aprender a ler e a escrever*, nós, professoras não especialistas em alfabetização, fizemos algumas leituras, analisamos materiais didático-pedagógicos, dialogamos com colegas alfabetizadoras da nossa escola e ficamos atentas à escrita espontânea e aos desenhos do estudante.

Por sermos professoras especialistas e nunca termos alfabetizado uma criança, vivenciávamos a angústia do não saber latejante em nossa lida com o estudante e com o ERE. Levamos certo tempo para reconhecer esse não saber como algo sobre o qual deveríamos falar de forma explícita, inclusive com a família. Esse reconhecimento e a angústia que advém dele nos moviam a conversar, a estudar e a pensar além de nossas práticas pedagógicas convencionais. O texto de Prado nos ajudou a olhar de forma generosa para nosso processo de formação e desenvolvimento profissional:

[...] as práticas pedagógicas no âmbito do trabalho educativo na escola transformam-se muito em função das relações dialógicas estabelecidas entre os diferentes sujeitos atuantes no contexto escolar, mas também, são essas mesmas práticas que possibilitam uma nova compreensão dos conhecimentos profissionais produzidos na formação inicial profissional e os diferentes saberes que concorrem na produção de uma autonomia profissional com vistas a uma educação de qualidade. Na ambiência escolar, o encontro entre os diferentes sujeitos, faz emergir a dimensão do *não saber* pelo próprio profissional da escola (Prado, 2013, p. 157).

Estávamos diante de um desafio e a partir das atividades realizadas pela criança e enviadas pela família, começamos a investigar, a elaborar questões que levassem em consideração o papel do desenho no processo de escolarização do aluno. A nossa hipótese, construída após muitas conversas sobre o estudante, foi de que “não gostar de desenhar”, conforme relatado pela família do Arthur, poderia estar relacionado à falta de um olhar curioso e prazeroso por parte do estudante sobre as formas do mundo.

Assim, fomos construindo também um novo olhar para o lugar do desenho nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo a relação entre as formas do mundo e o processo de alfabetização, o que resultou no material 4, “Desenhando a cor e o tamanho”, disponibilizado na plataforma Moodle/CP/UFGM, composto por dois arquivos com atividades e orientações para a família e uma videoaula de quase 15 minutos gravada por uma das professoras proponente do projeto. Essa compreensão, embora seja algo a que se possa chegar pelo estudo de como se dão os processos de alfabetização, nos inspirou de forma criativa, contribuindo para uma produção autoral de material didático.

A atividade de desenhar, muito comum na educação infantil, possibilita à criança expressar as emoções, as vivências e os modos de enxergar os espaços à sua volta, propiciando a criação de um repertório simbólico e imagético a respeito das formas do mundo. Em relação às formas das letras e dos números, “o conceito que a criança ainda não alfabetizada inicialmente tem sobre a escrita é o de ‘marcas’ que as pessoas fazem em diferentes suportes” (Soares, 2020, p. 77), assim, “as crianças desde muito pequenas desenhavam supondo que estão ‘escrevendo’” (2020, p. 61), e com o tempo, a partir da convivência com o uso da escrita em diferentes contextos, elas vão “percebendo que escrita não é desenho, são traços, riscos, linhas sinuosas, e, então, passam a ‘escrever’ imitando essas formas arbitrárias” (Soares, 2020, p. 61).

Num movimento de reprodução dessas marcas, o estudante vai criando rabiscos, fazendo garatujas e produzindo escritas espontâneas que permitem ao professor identificar quais as suas hipóteses da escrita alfabética. Dessa maneira, a compreensão por parte do estudante de que as letras e os números apresentam uma representação fixa organizada sob certos princípios é fundamental para apropriação de novos conhecimentos.

Para avançarmos nessa discussão, consideramos a alfabetização e o letramento como processos sociais mais amplos e, ainda, jogando luz à alfabetização matemática e ao numeramento. Como propõe Fonseca (2009), a utilização do conceito de numeramento no campo da Educação Matemática sinaliza a existência de um conjunto comum de questões que subsidiam pesquisas e práticas pedagógicas que buscam encontrar possibilidades de “relações entre práticas e condições de letramento e a mobilização de conceitos, procedimentos ou princípios associados ao conhecimento matemático, compreendido como produção sociocultural” (Fonseca, 2007, p. 2). O campo da geometria, por exemplo, nos auxilia, entre outros aspectos, em olhar para o mundo à nossa volta e reconhecer as formas que nos cercam.

## AS FORMAS DO MUNDO, O LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Para Arthur, criamos um espaço individual na plataforma Moodle/CP/UFG, nomeado pela família de Simba, personagem preferido do estudante, onde postávamos atividades produzidas conforme as metas de Plano de Ensino Individualizado (PEI) elaborado para o aluno, bem como as orientações para a família sobre essas atividades e/ou sobre como o estudante poderia interagir

com as atividades postadas para sua turma. Nesse espaço, a família registrava os retornos da realização das atividades, apresentava seus questionamentos e suas dúvidas. Um lugar que foi se constituindo especialmente como espaço pedagógico de registro do processo de aprendizagem de Arthur.

A Figura 1, a seguir, traz o registro na plataforma de postagem do material pedagógico sobre o qual iremos discorrer neste texto.

**Figura 1** - Postagem na aba Simba



**O PORTUGUÊS E A MATEMÁTICA NA MINHA CASA**  
**ATIVIDADE 4 - Desenhando a cor e o tamanho**

Queridos [nome] e família,

chegou o momento da Atividade 4 de nosso projeto. Ela foi proposta com muito carinho para integrar habilidades de Matemática e Língua Portuguesa, com suaves pinceladas de Arte! Vamos fazer aflorar essa alma sensível, observadora e artística que há dentro de todos nós!

Ela é destinada às duas primeiras semanas de novembro e poderá ser acessada por meio de uma **videoaula** (clique na imagem abaixo) e de um **arquivo contendo instruções para a família** (logo abaixo desta postagem). Recomendamos que a família faça a leitura do arquivo de instruções antes de exibir a videoaula.

**DESENHANDO A COR E O TAMANHO**

*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

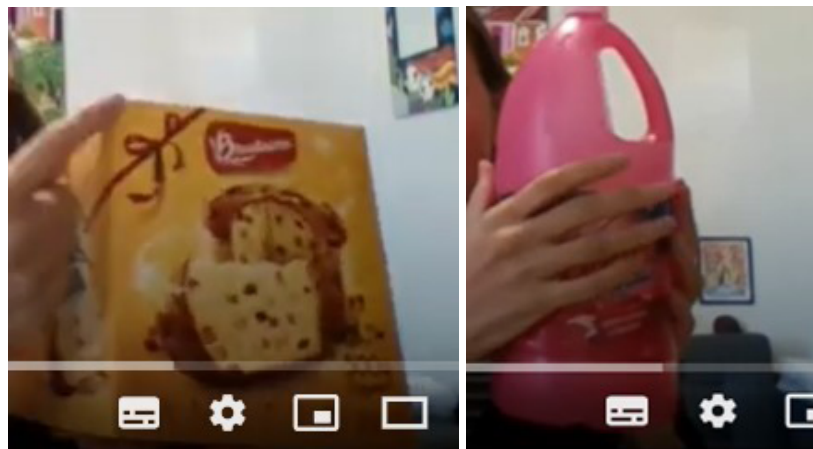
A proposta da primeira etapa da atividade era o aluno assistir à videoaula “Desenhando a cor e o tamanho” acompanhado de um adulto da família e com a nossa recomendação de que fossem realizadas pausas durante a exibição do vídeo com intuito de conversar sobre o que a professora contava e mostrava. Além disso, sugerimos que a videoaula fosse exibida mais de uma vez, especialmente

após a vivência das atividades propostas, buscando conversar com o aluno sobre os diferentes momentos já vividos e relacioná-los com o contexto do vídeo. Essas proposições foram registradas no arquivo intitulado "orientações para a família".

O vídeo se inicia com uma de nós – a professora Juliana – contando para o Arthur, simulando uma conversa entre eles, sobre a proposta da atividade: *"Essa videoaula faz parte do nosso projeto 'O português e a matemática na minha casa' e hoje nós vamos trabalhar um pouco com as formas do mundo, com as formas que estão no nosso ambiente, nos objetos que nos cercam. Você já reparou que tudo que a gente olha, que a gente toca, tem uma forma?"*

Em seguida, a professora Juliana vai apresentando alguns objetos para o aluno, explorando as suas características físicas, os seus sons, indicando os seus nomes e ressaltando as diferenças entre eles: *"O meu vidro de cola tem uma forma que eu posso ver e posso tocar, eu posso sentir essa forma de olhos fechados. O meu corpo tem uma forma, o seu corpo tem uma forma"*, diz a professora.

O vídeo vai se constituindo um convite para Arthur olhar e se olhar, tocar e sentir o mundo à sua volta, utilizando os diferentes sentidos – visão, tato, audição – para identificar formatos, tamanhos, sons e texturas dos objetos: *"Eu tô aqui com uma caixinha de uma coisa que eu adoro! Essa é a caixa de um panetone. [...]. Você gosta de panetone? [...] Se a gente fecha os olhos e passa a mão em cada parte dessa caixa do panetone, eu sinto uma coisa bem lisinha e que as linhas que contornam as partes dessa caixa, a frente, a parte de cima da caixa, são linhas retas; Tá vendo?"* Esse modo de dizer teve o objetivo de instigar Arthur a reconhecer suas sensações táteis e perceber a possibilidade de usar os sentidos para explorar e se relacionar com objetos, conforme Figuras 2 e 3.

**Figuras 2 e 3** – Cenas da videoaula “Desenhando a cor e o tamanho”

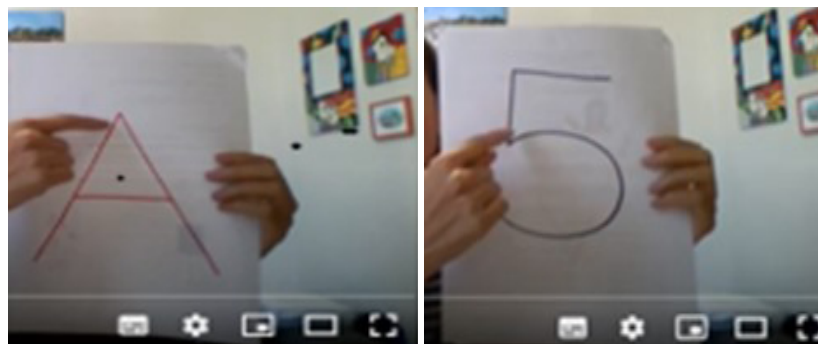
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A professora explora também a forma escrita de letras e de números: *“Você já reparou que as letras têm uma forma? Olha essa letra A que eu desenhei aqui. A de Arthur [nome fictício]! Ela tem uma forma, uma linha que sobe e depois uma linha que desce e depois um tracinho mais ou menos no meio. E essa letra eu desenhei com essa forma e com essa cor, a cor vermelha!”*

Considerando que o sistema alfabético e o sistema numérico são sistemas de representação, a indicação do traçado das letras e dos números pela professora tinha o propósito de incentivar o estudante a produzir hipóteses, questionamentos e saberes sobre a natureza e o funcionamento da escrita das palavras e do registro dos números de maneira a perceber, em determinada fase do seu processo de escolarização, que existe um modo convencional de representar os sons das palavras. Em relação aos números, a professora diz: *“Os números que a gente escreve também têm uma forma. Eu desenhei aqui o número 5. A forma do número 5 tem um tracinho, depois eu desço, depois eu faço uma barriguinha. [...] Esse número 5*

*pode representar a quantidade de dedos que eu tenho numa mão. Bem! Mas essas formas, as letras e os números são formas que a gente desenha, que a gente inventou para escrever e ler palavras e números. E as formas dos objetos?"*

**Figuras 4 e 5** – Cenas da videoaula “Desenhando a cor e o tamanho”



*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

Em outro momento do vídeo, de orientação acerca da tarefa a ser feita pelo estudante, a professora explica a atividade, organizada em duas etapas. Na 1ª etapa – “escolha de 3 objetos secretos” –, a proposta era para a família escolher três objetos com formas diferentes e cores variadas para que Arthur, de olhos vendados, pudesse tocá-los para tentar adivinhar quais eram esses objetos. Sobre a dimensão do toque, compreendemos que o desenvolvimento da percepção sensorial tátil contribui para a exploração dos objetos e dos espaços, para maturação da coordenação motora e do processo cognitivo da criança.

Além disso, conforme orientação registrada para a família, o estudante, em outro momento, já de olhos abertos, deveria descrever oralmente quais eram as características dos objetos escolhidos por alguém da sua casa. Nessa etapa da atividade, a visão era mais um sentido a ser explorado.

O estudante também poderia escolher alguns objetos para outra pessoa adivinhar quais seriam os objetos selecionados. Sugerimos que essa atividade fosse realizada na forma de uma brincadeira em família.

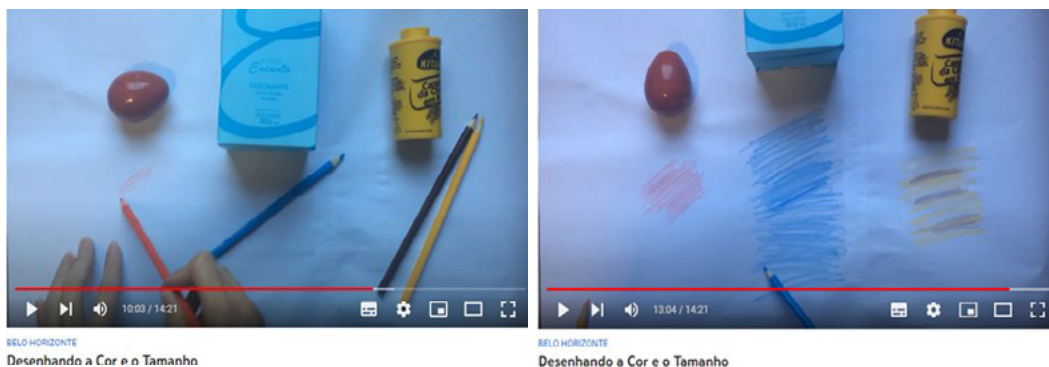
Na 2ª etapa da tarefa, de representação da cor e do tamanho dos objetos, a professora apresenta outros três objetos, menores, escolhidos por ela. Ela também orienta Arthur a escolher 3 objetos pequenos, observá-los e dizer quais eram as suas cores predominantes.

No arquivo com as orientações, sugerimos que nesses dois primeiros momentos da atividade os objetos fossem observados separadamente, sem compará-los entre si. Recomendamos, ainda, que fossem realizadas pausas durante a exibição do vídeo, para que Arthur pudesse conversar sobre os objetos apresentados, expressar as suas sensações e relacionar as suas vivências com a atividade proposta.

Em seguida, o aluno teria que representar em uma folha, usando lápis de cor, tinta guache ou giz de cera, a(s) core(s) e o tamanho dos objetos escolhidos, produzindo um colorido para representá-los. Os objetos deveriam ser posicionados próximo ao colorido, como se este fosse uma espécie de sombra, cobrindo aproximadamente a área de contato do objeto com o papel. Assim como a professora apresentou no vídeo, a criança deveria colocar o objeto sobre a cor para ver se a sombra “cobria” o tamanho dele.

Um dos objetivos dessa atividade foi que Arthur desenvolvesse estratégias de comparação de modo a identificar as diferenças e as semelhanças entre as dimensões dos objetos (altura, largura) e, ainda, produzisse significado para a ideia de maior e menor “*esse meu desenho mostra que o maior objeto é o que tem a cor azul, o menorzinho é o que tem vermelho, observe que o outro objeto não é tão grande como o azul e não é tão pequeno quanto o vermelho e ele tem duas cores misturadas - o amarelo e o marrom*”, Figuras 6 e 7.

**Figuras 6 e 7 – “Cenas da videoaula Desenhando a cor e o tamanho”**



*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

As Figuras 8 e 9, a seguir, são as imagens enviadas pela família da resolução da atividade de representação dos objetos por meio da cor e do tamanho. Os objetos selecionados para representação apresentam tamanhos, formas e cores bem diversificados e a maioria deles faz parte do material escolar do aluno. Embora haja o registro de realização da atividade, a modalidade do ERE nos tira a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da tarefa, bem como de conhecer as dúvidas e as hipóteses construídas pelo estudante durante esse processo.

**Figuras 8 e 9 – Atividade realizada pelo estudante**



*Fonte: Plataforma Moodle/CP/UFMG.*

É muito interessante observar pelas imagens que parece ter sido mais fácil para o aluno representar a cor que o tamanho dos objetos. É importante ressaltar que não temos elementos suficientes para sustentar essa observação, já que não temos condições de avaliar a intervenção da família durante a realização da atividade. Há modos de conduzir uma atividade pedagógica, conforme os objetivos estabelecidos previamente, que produzem pistas sobre o processo de aprendizagem do estudante. Essas pistas contribuem para que o docente possa reavaliar com frequência as suas estratégias de ensino, revendo e refazendo os caminhos do ensinar e do aprender.

Como a família não nos enviou o registro em áudio ou em vídeo de realização da atividade de descrição dos objetos, não foi possível acompanhar esse processo. Sabíamos das especificidades desse contexto e dos desafios enfrentados pelas famílias que, embora não fossem especialistas do campo da educação, estavam se relacionando com os seus filhos também no papel de alunos, em certa medida, por conta das demandas de escolarização impostas a partir de uma outra organização de escola. Inclusive, vale dizer que, antes de iniciarmos os nossos trabalhos na plataforma, escrevemos uma carta para a família do Arthur explicando sobre o uso desse espaço virtual e indicando a necessidade do diálogo constante para construirmos modos de lidar com a realidade imposta, reconhecendo como legítimas as dúvidas deles em relação às intervenções durante a realização das atividades. O nosso intuito foi de deixá-los à vontade para apresentarem questionamentos, inseguranças e desafios experimentados durante o acompanhamento escolar do estudante.

O material 4 serviu de referência para a produção de outros materiais, um deles foi o material 6, composto por um vídeo e dois arquivos, um, com questões para o estudante e o outro, com orientações para a família. Esse material foi organizado em 4 seções: Conversando sobre o texto; Hora de colorir; Hora de contar, somar e subtrair; Hora de desenhar. No vídeo gravado por um dos monitores, estudante de graduação em Biologia da UFMG, participante

do Programa Imersão Docente (PID/CP), que acompanhava especificamente o processo de escolarização do Arthur, havia a canção “Borboletinha tá na cozinha”<sup>3</sup> e uma “conversa” do monitor com o aluno explorando elementos da música. Nas orientações para a família, as professoras indicaram que Arthur fizesse o reconto oral do enredo da canção para os adultos que o acompanhava. Foi também explorado o reconhecimento das rimas e das vogais presentes na música, registrada por escrito no arquivo enviado à família, e trabalhadas, ainda, outras questões elaboradas a partir da sua temática. Além do reconhecimento das vogais presentes na letra da canção, a criança deveria usar o alfabeto móvel, material disponibilizado para a família, para identificar as vogais. Também foi proposta a verificação do número de sílabas da palavra COZINHA, explorando as formas dos grafemas (letras) como representação dos fonemas (sons).

As atividades 1 e 3 da seção 3, Figuras 10 e 11, com objetivo de construção do conceito de número e apropriação do sistema numérico, trabalham habilidades de reconhecer os numerais cardinais e de quantificar os objetos, observando as suas diferentes representações. Importante destacar que o domínio da capacidade de recitar os números, ou seja, dizer a sequência numérica, uma das primeiras ações aprendidas pelas crianças e, também, muito valorizada pelos adultos do seu contexto familiar, não significa que o aluno saiba reconhecer os números e associá-los à quantidade. Conforme relato da família de Arthur, ele sabia “contar” até 30. No entanto, observamos que o aluno havia memorizado essa sequência, sem conseguir, associá-la, por ao princípio de ordenação inerente ao ato de contar. Assim, Arthur precisaria reconhecer os números, contar os objetos e relacionar à quantidade, indicando um modo de registrá-la.

Figuras 10 e 11 – Atividades do Material 6

**ATIVIDADE 3 – HORA DE CONTAR, SOMAR E SUBTRAIR**

**QUESTÃO 1 – VAMOS RELEMBRAR AS FORMAS DOS NÚMEROS DE 1 A 5**



REPITA EM VOZ ALTA QUAL É O NOME DE CADA NÚMERO:



**QUESTÃO 2 – AGORA VAMOS CONTAR QUANTAS BORBOLETINHAS HÁ EM CADA QUADRINHO E ESCREVER O NÚMERO AO LADO DELAS:**



*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

Nas Figuras 12 e 13, a seguir, com intuito de ampliar a interação do Arthur com a quantidade dos objetivos, foram apresentados probleminhas elaborados a partir do contexto da sua casa, em situações simples como, por exemplo, de contagem de objetos que fazem parte do dia a dia do estudante, em diferentes espaços – quarto e cozinha. Manipular objetos do convívio da criança propicia um contexto de aprendizagem mais concreto e com produção de sentidos atravessada pelas relações de afeto, apresentando-se como possibilidade de construção de hipóteses para compreender e formalizar alguns conceitos matemáticos.

Em algumas questões dessa seção, foram indicadas duas situações de resposta: “RESPOSTA ESCRITA DO ARTHUR” e “RESPOSTA ORAL DO ARTHUR”, registro feito pela família. Isso era importante para que pudéssemos perceber o raciocínio matemático do estudante nas duas dimensões comunicativas que são essenciais para a aprendizagem dos números e da resolução de problemas: a oralidade e a escrita.

**Figuras 12 e 13 – Atividades do Material 6**

**1º PROBLEMINHA:** PEGUE 3 GARFOS E 2 COPOS NA COZINHA DE SUA CASA. COLOQUE ESSES OBJETOS SOBRE A MESA. QUANTOS OBJETOS VOCÊ PEGOU AO TODO?

RESPOSTA ESCRITA DO [REDACTED]

RESPOSTA ORAL DO [REDACTED] (A FAMÍLIA ESCRIVE):

**3º PROBLEMINHA:** VÁ ATÉ O SEU QUARTO E PEÇA A AJUDA DE ALGUÉM PARA COLOCAR 8 CAMISETAS DOBRADAS SOBRE A CAMA. AGORA GUARDE 3 CAMISETAS NOVAMENTE NO SEU GUARDA-ROUPA. QUANTAS CAMISETAS SOBRARAM SOBRE A CAMA?

RESPOSTA ESCRITA DO [REDACTED]

RESPOSTA ORAL DO [REDACTED] (A FAMÍLIA ESCRIVE):

*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

Na seção “hora de desenhar”, utilizamos o retorno de uma das atividades realizadas pelo estudante, Figura 14, para retomar o trabalho com o desenho, de modo que o estudante pudesse consolidar algumas habilidades e avançar na habilidade de estabelecer comparação entre os objetos a partir da observação das suas características. Para isso, a orientação para a família foi de explorar a cor e o tamanho de cada objeto (altura, largura), de comparar os objetos escolhidos pelo Arthur para refletir sobre a noção de maior, menor (comparação). Além disso, para o momento do desenho, as professoras solicitaram à família que o objeto escolhido pelo aluno fosse posicionado próximo ao desenho para auxiliar o estudante na percepção e no entendimento da relação entre o tamanho do objeto e o espaço ocupado pelo colorido feito por ele. A Figura 15 mostra a imagem da atividade enviada pela família em resposta a essa questão.

**Figura 14** – Atividade de Desenho do Material 6



**QUE TAL RELEMBRAR COMO É FEITO ESSE TIPO DE DESENHO? VOCÊ PODE ASSISTIR NOVAMENTE À AULA DA PROFESSORA JULIANA, QUE ESTARÁ NOVAMENTE DISPONÍVEL PARA VOCÊ, NA ABA SIMBA!**

**AGORA FAÇA A ATIVIDADE SEGUINDO AS SEGUINTE INSTRUÇÕES, QUE TRAZEM UM DESAFIO MAIOR:**

- 1) DESENHAR 5 OBJETOS, CADA UM MAIOR QUE O OUTRO.**
- 2) PEGAR OBJETOS QUE TENHAM MAIS DE UMA COR!**

**MÃOS À OBRA!**

*Fonte: Dados da pesquisa (2020).*

**Figura 15** – Desenho realizado pelo estudante (Material 6)

*Fonte: Plataforma Moodle/CP/UFMG.*

Na época do ERE, os retornos que recebíamos da família em relação ao conjunto de atividades que produzíamos mobilizavam sentimentos ambíguos em nós. A sensação de dever cumprido era turva, pois, ao mesmo tempo em que nos dedicávamos incansavelmente a estudar e a elaborar atividades personalizadas, inteiramente voltadas às necessidades que conhecíamos do Arthur (e o mesmo ocorria com outros estudantes com necessidades educacionais especiais), não tínhamos acesso ao processo de aprendizagem do estudante. As imagens das tarefas realizadas, alguns curtíssimos vídeos, um ou outro pequeno escrito produzido pela família, por mais que fossem feitos com esmero, eram muito frustrantes diante do nosso desejo de construir uma relação pedagógica baseada no encontro, no olhar, no tempo presente, no fazer juntos. A angústia contrastava com a alegria que sentíamos por aprender uma com a outra, pelas nossas “pequenas grandes descobertas” de professoras. O processo de

elaboração das atividades foi muito gratificante do ponto de vista do nosso desenvolvimento profissional, do trabalho coletivo, do diálogo que construímos a partir dos nossos saberes experienciais e do nosso não saber. Saímos da pandemia fortalecidas como colegas de profissão, com a certeza de que trabalhamos e aprendemos muito, mas cansadas e desencantadas por não poder acompanhar e por não sentir o quanto Arthur se envolveu e se desenvolveu nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos tecer fios que possam compor uma narrativa pedagógica sobre duas professoras especialistas (uma licenciada em Língua Portuguesa, outra licenciada em Matemática) que, diante da pandemia da COVID-19 e da necessidade de produzir material para um estudante com Síndrome de Down não alfabetizado, assumiram o não saber como ponto de partida de um projeto de ensino interdisciplinar e o trabalho colaborativo como caminho para construir o saber.

Por ocasião da obra que este texto compõe, o enfoque que essas professoras (autoras deste trabalho) deram ao ato de narrar sua experiência pedagógica foi posto sobre uma das atividades de alfabetização e educação matemática, na perspectiva do letramento, produzidas por elas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Essa atividade foi selecionada porque todas as nuances envolvidas em sua elaboração promoveram um salto de aprendizagem sobre o processo de alfabetização para essas professoras e porque ela é um exemplo de produção autoral que pode surgir quando a docência é encarada como um ateliê de criação pedagógica, ou como um laboratório experiencial, em que se busca a alquimia entre o saber e o não saber e se assume a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996) e o querer bem aos educandos como ingredientes principais.

Compreendemos que o processo de alfabetização acontece de forma diferente para cada criança e que elementos externos à escola sugestionam o processo de apropriação da língua escrita e da linguagem matemática, por isso sabemos que uma narrativa pedagógica jamais irá esgotar as possibilidades de se pensar sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais e sobre os processos de ensino-aprendizagem envolvendo a cultura escrita. No entanto, entendemos que escrever narrativas pedagógicas é um movimento ético, político, pedagógico e estético. É uma forma de participar dos debates que se dão no campo da educação sem deixar de ocupar o lugar de professoras da Educação Básica, com nosso modo de olhar (e dizer) aquilo que *se* e *nos* passa nesse lugar (Silveira; Faria, 2023). Ao compartilhar nossos saberes com o campo da pesquisa em educação, acreditamos também estar contribuindo para a construção de conhecimentos pedagógicos que alimentem reflexões e práticas de outros docentes.

## REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *In: REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* [online], v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: nov. 2024.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/>. Acesso em: nov. de 2024.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FARIA, J. B. Um Convite à Escrita de Narrativas Pedagógicas. **Revista Pró-Professor**, v. 2, n. 1, 4 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/proprof/article/view/7059>. Acesso em: nov. 2024.

FONSECA, M. da C. F. R. Sobre a adoção do conceito de numeramento no desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas na educação matemática de jovens e adultos. *In*: **Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática**, Belo Horizonte, 2007, CDROM.

FONSECA, M. C. F. R. Conceito (s) de numeramento e relações com o letramento. *In*: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. **Educação matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 47-60.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2024.

PRADO, G. do V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, 4(10), p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>. Acesso em: nov. 2024.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo I). Campinas: Papirus, 1994.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVEIRA, H. M. M. L.; FARIA, J. B. Desenhando a cor e o tamanho: reflexões pedagógicas sobre a produção de um material de alfabetização de um estudante público-alvo da educação especial. **Anais do XXI Endipe** - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais": Eixo 8 - "A Didática, Práticas de Ensino, Educação das Relações Étnico-raciais, Diversidade e Inclusão Escolar" [recurso eletrônico]. Uberlândia: FACED/UFU, 2023, p. 795-803.



# 5

*Gabriela Serenini Prado Santos Salgado*

## **LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL E O LETRAMENTO PARA ESTUDANTES COM SURDEZ**

## INTRODUÇÃO

O letramento para pessoas surdas compreende propostas metodológicas que respeitam o contexto da educação bilíngue de surdos na qual a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, na modalidade escrita. O processo considera práticas diretamente ligadas ao contexto de leitura de gêneros que privilegiam elementos visuais e verbais. Nesse sentido, os textos multimodais colaboram de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em primeira e em segunda línguas. No entanto, para além do letramento bilíngue, o letramento digital para pessoas surdas precisa alcançar visibilidade. A leitura em ambiente digital é uma realidade e demanda modos de ler diferentes da leitura no papel. Sendo assim, esse capítulo discute a urgência do letramento digital a partir de uma pesquisa de leitura de infográfico com estudantes surdas do ensino superior<sup>1</sup>. O texto possui quatro seções denominadas, respectivamente, Letramento para pessoas surdas, Leituras de textos multimodais em português como segunda língua para surdos, Leitura de infográficos digitais, Análise da leitura de um infográfico digital por estudantes surdas sinalizantes e as considerações finais.

## LETRAMENTO PARA PESSOAS SURDAS

Na Europa e nos Estados Unidos, maiores influências na educação de surdos no Brasil, vários métodos foram utilizados

1 Este trabalho é derivado dos resultados encontrados na tese de doutoramento intitulada *Leitura de infográficos digitais por estudantes surdos/as sinalizantes*. A pesquisa foi orientada pela prof. Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG). Na banca de avaliação estiveram presentes as professoras Dra. Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL-MG) e Dra. Dayse Garcia Miranda (UFOP) e os professores Dr. Francis Arthuso Paiva (UFMG) e Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG).

na alfabetização de pessoas surdas. Atualmente a modalidade educacional praticada e defendida pela comunidade surda é o bilinguismo. O movimento começou a ganhar destaque a partir dos estudos da sociolinguística, nas décadas de 1950 a 1960 (Souza, 1995). Essa abordagem educacional já alcançou conquistas importantes, como a promulgação da Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021).

A perspectiva bilíngue entende que toda aprendizagem escolar estará inserida no par linguístico Libras/Português como segunda língua na modalidade escrita, propiciando à criança surda o desenvolvimento linguístico e a autonomia. Nesse sentido, é fundamental trazer à tona a temática dos multiletramentos. A pesquisa de Barbosa, Cavalcanti e Sousa (2022) fez um levantamento acerca dos trabalhos que estudaram a alfabetização e o letramento<sup>2</sup> de pessoas surdas na perspectiva bilíngue, no período de 2000 a 2019, na base da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O resultado mostrou um *corpus* de oito teses e dezenove dissertações, sendo selecionadas 23 pesquisas para análise.

As pesquisadoras destacaram, em suas considerações finais, “a carência de expansão do assunto em tela”, pois ainda é uma temática pouco estudada e com “discordâncias e modificações encontradas ao longo dos anos. Os termos utilizados de alfabetização e letramento de surdos ora se entrelaçam ora se distanciam”. (Barbosa; Cavalcanti; Sousa, 2022, p. 12)

Nesse entrelaçar e se distanciar, Fernandes (2006) apresenta a defesa do uso do termo letramentos e não de alfabetização quando se trata de pessoas surdas, e explica:

2 As autoras utilizam o conceito de letramento a partir de Soares (2003): a alfabetização consiste na apropriação do sistema de escrita alfabética (quando a pessoa aprende a ler e a escrever) e o letramento é o uso das competências nas práticas sociais de leitura e de escrita (habilidade de compreender e fazer uso da leitura e da escrita em diferentes tipos de textos) (Barbosa, Cavalcanti e Sousa, 2022, p. 4).

[...] decorre que essa discussão envolve letramentos para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas e não apenas sobre a língua majoritária. Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais (p. 6).

Para a autora, o aprendizado do português para pessoas surdas se difere completamente do que se tem na literatura sobre o ensino dessa língua para pessoas ouvintes. Além disso, as escolhas metodológicas ouvintes também carregam como requisito fundamental a oralidade como pressuposto para o domínio da escrita (Fernandes, 2006, p. 6).

Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014) também reforçam a particularidade do processo de letramento de pessoas surdas, pois “suas condições de bilinguismo diferem daquelas observadas para pessoas ouvintes usuárias ou aprendizes de duas línguas orais/ escritas” e, neste caso, em específico, se aproximam mais de processos que são desenvolvidos em grupos minoritarizados, mas também se distanciam, pois as pessoas surdas possuem duas línguas envolvidas que convivem no mesmo espaço/tempo (Lodi; Bortolotti; Cavalmoretti, 2014, p. 2).

A relação letra-som incentivada durante o processo de alfabetização de crianças ouvintes não é significativa para o processo de pessoas surdas, justamente pela inexistência da relação destas com o som. Sendo assim, se cria uma grande desvantagem no processo de aprendizagem da escrita do português e se propaga uma condição de exímios copistas ao longo de toda a vida escolar.

Fernandes (2006) define que, “seja partindo de textos, palavras, de famílias silábicas ou de letras isoladas, o processo de alfabetização baseia-se nas relações entre fonemas e grafemas. Assim,

não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os”, o que significa dizer que o processo de letramento será realizado a partir de uma língua sinalizada para uma língua oral – língua não-alfabética para língua alfabética (Fernandes, 2006, p. 8).

Nessa condição de letramento, o processo de leitura de pessoas surdas não irá ocorrer pela rota fonológica, na relação da letra com o som, mas com o processamento mental das palavras como um todo, isto é, estas “serão reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão ‘fotografadas’ e memorizadas no dicionário mental e a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.” (Fernandes, 2006, p. 9). A rota lexical ou ortográfica é definida como o “percurso cognitivo utilizado para a leitura” sendo que “a identificação da palavra ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica), mas por meio do seu reconhecimento visual”, ou seja, “a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora.” (Fernandes, 2006, p. 10). Ainda é preciso considerar, fundamentalmente, que as palavras são reconhecidas em enunciados significativos e contextos de uso social e que não é apenas o reconhecimento isolado e palavras isoladas.

Nesse direcionamento proposto, faz-se necessário esclarecer que a particularidade linguística dessa comunidade faz com que os “letramentos desenvolvidos nas práticas sociais em Libras” se relacionem, invariavelmente, com os “relacionados à língua portuguesa”. E, mais, significa o “envolvimento dos surdos nos discursos da cultura letrada em ambas as línguas” com condições para discutir e refletir sobre sentidos que estão presentes nesses textos (Lodi; Bortolotti; Cavalmoretti, 2014, p. 3).

Outro ponto que merece destaque é o conhecimento prévio tão necessário nos processos de leitura e escrita (Fernandes, 2006). A autora indica que esse é um aspecto que poderá facilitar

ou dificultar a exploração de um texto, uma vez que quanto menores forem as pistas a respeito do conteúdo, mais dificuldades serão encontradas para compreensão das informações. Para possibilitar um caminho de entendimento, o uso de imagens é fundamental, pois assim será possível a compreensão prévia do tema. Sendo assim, “a contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura e sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador” (Fernandes, 2006).

Sendo assim, o processo de letramento para pessoas surdas é parte de um todo, com modelos metodológicos que respeitam o contexto bilíngue em que estão inseridas, entendendo que as “práticas de letramento estão intimamente ligadas ao contexto de leitura” (Fernandes, 2006, p. 9). Ainda assim, é notório que precisamos de mais materiais e produtos de ensino que colaborem para o letramento de pessoas surdas em todos os níveis, enfatizando estratégias que considerem a multimodalidade e a leitura em ambiente digital. Isso inclui a produção de materiais multimodais, facilitando a compreensão e a aprendizagem da língua escrita.

## LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

A perspectiva de gênero textual aqui abordada se desvincula do texto tradicional escrito seguindo uma organização de frases, com parágrafos e palavras, e vai ao encontro do que Ana Elisa Ribeiro (2013) denomina de texto multimodal. A autora elucida que, de acordo com estudos de Kress e Van Leeuwen (1998), todo texto é

multimodal e possui diversas camadas que vão compondo a produção do discurso e das informações ali situadas.

Complementando a ideia de que o texto é formado por diversas camadas informacionais, Rojo (2015) aponta que os gêneros textuais da atualidade se transformaram e carregam características multimodais, pois trazem para si imagens, sons, links, hiperlinks das mais diversas formas. Além disso, a sociedade, denominada pela autora, como hipermoderna, tem novas formas para ser, comportar-se, discursar, relacionar-se, informar-se, aprender e, conseqüentemente, para ler o mundo ao seu redor (Rojo, 2015).

Em se tratando da leitura, esta tende a ser compreendida como um processo linear e compassado, quando, na verdade, é permeado de modulações e diferentes maneiras de acontecer. Com relação aos estudantes com surdez, o processo se torna mais complexo, uma vez que o ensino da leitura passa pela aprendizagem do português como segunda língua. Já em relação aos textos multimodais, Coscarelli e Novais (2010) entendem que a leitura é um processo complexo, uma vez que deve ser “dinâmico, aberto, auto-organizado” e “um processo que integra várias linguagens” (Coscarelli; Novais, 2010, p. 35).

A leitura para pessoas surdas percorre o caminho amplo da multimodalidade, pois traz a leitura em diversos formatos e modos a fim de fazer com que as informações sejam processadas visualmente, não linearmente e não sonoramente. Os textos com vários elementos modais despertam a atenção para cores, tipografia, imagens, links e são entendidos como elementos visuais. É preciso extrapolar e acionar outros elementos além do verbal que estarão presentes e devem ser inseridos no processo complexo de ler um texto multimodal (Coscarelli; Novais, 2010, p. 38).

No âmbito da leitura em ambientes digitais, além de possuir a habilidade para ler textos verbais, o leitor precisa ser um bom

navegador. Além de reconhecer as palavras presentes, o leitor precisa navegar em ícones, vídeos, áudios e precisa conhecer janela, aba, ícone, barras de navegação, que, conforme Novais (2008), são parte da gramática/sintaxe próprias desse ambiente. Ribeiro (2008), complementa ao afirmar que “bons navegadores podem se mostrar leitores fracos, assim como bons leitores podem se mostrar maus navegadores.” (Ribeiro, 2008, p. vi).

As pesquisas que situam os processos de leitura de língua portuguesa para pessoas surdas (Bernardino; Pereira, 2019; Pereira, 2018; Pereira, 2017; Karnopp; Pereira, 2012; Pereira, 2009; Pereira; Karnopp, 2003) dão conta que o ensino de língua e prática de leitura consideram a língua como código e privilegiam a sequenciação de conteúdos tais como juntar sílabas ou letras para formar palavras, depois formar frases e, posteriormente, formar textos. Desse modo, o processo se torna desassociado do contexto, não havendo aprendizado significativo das informações contidas no texto (Pereira, 2009).

Pereira e Karnopp (2013, p. 166) afirmam que, na prática, a “ênfase na leitura e na escrita para surdos se dá no vocábulo. Ensina-se uma lista de vocábulos que, mais tarde, serão combinados para formar frases”. Por outro lado, as autoras também constataram que as ilustrações contidas nos textos da coleta dos dados da pesquisa foram utilizadas como pistas para antecipar significados, demonstrando que o recurso visual se faz importante para a construção dos sentidos do texto, especificamente no contexto de estudantes surdos na aprendizagem da leitura da língua portuguesa escrita.

Nos dados apresentados em sua pesquisa, Lodi (2004) constatou que, na leitura de texto verbal, os estudantes universitários e de 8ª série do Ensino Fundamental se saíram melhor no relato da história usando a língua de sinais em comparação com o relato escrito em língua portuguesa.

Conforme apresentado, todos os estudos explicitaram dados alcançados apenas a partir do texto exclusivamente verbal, sem elementos multimodais. No entanto, é extremamente importante ampliar o entendimento de texto para além do verbal para abrir os caminhos no que tange ao ensino, avaliação e prática da leitura e escrita de textos multimodais de estudantes com surdez e sinalizantes.

## LEITURA DE INFOGRÁFICOS DIGITAIS

Cairo (2008) explica que o termo infográfico é uma tradução de “infographics”, derivada de “graphic information”. Esse foi um termo que passou a ser utilizado no final da década de 1980 e começo da década de 1990 dentro das redações de jornais com o advento da tecnologia. O autor complementa que, para ser considerado um infográfico, este não necessita de palavras, inclusive porque, em alguns casos, o texto pode confundir o leitor ou ser completamente desnecessário (Cairo, 2008, p. 21).

Desse modo, em consonância com os estudos semióticos sociais, o texto se faz para além de palavras e registros por escrito. Um infográfico, portanto, será composto de diversos modos semióticos tais como fotos, setas, desenhos, ícones, símbolos, etc., uma vez que será produzido e o “visual se constitui como texto, como unidade a partir da qual se produz sentido” (Paiva, 2013). Compreende-se, portanto, que o gênero infográfico é caracterizado pela sua multimodalidade intrínseca, manifesta pela combinação de diversos modos semióticos e por sua função pragmática de comunicar informações a um público alvo inserido em um contexto social e histórico específico.

Para Ribeiro (2013), “um infográfico é uma composição formada por palavra e imagem, em estreita conexão. Na atualidade,

trata-se de um texto de ampla circulação social, não apenas em revistas e jornais, mas também na TV e na web, inclusive com animação". Assim, o infográfico pode proporcionar aos estudantes novas formas de compreender informações teóricas, utilizando de conteúdos graficamente atrativos e acessíveis. Para estudantes surdos, os recursos visuais são extremamente relevantes, uma vez que a partir deles podem ser extraídas informações principais.

Em relação ao conceito de infografia digital, Valero Sancho (2008) o define como

[...] uma apresentação informativa (não necessariamente no campo do jornalismo), que na maioria dos casos mostra infogramas em sequência sucessiva ou mista, elaborado para publicações audiovisuais digitais, cujas linguagens não são necessariamente linguísticas, feita por unidades icônicas elementares (fotos) ou complexos (mapas ou gráficos), dinâmicos ou não, completadas com tipografias signos gráficos e/ou auditivos, normalmente verbais e ligações interconectivas como legendas, citações e notas hipertextuais [...] (p. 494, tradução nossa<sup>3</sup>).

Paiva (2013) explicita que os infográficos digitais podem possuir elementos diferenciadores dos infográficos impressos tais como a tela, os elementos clicáveis e os links. Quanto ao hipertexto digital multimodal, Paiva (2013) considera "os textos produzidos no meio digital, não apenas os veiculados na Web, mas todos os que utilizam os recursos tecnológicos desse meio".

Embora os infográficos digitais sejam considerados recursos visuais acessíveis, sua leitura pode apresentar desafios para estudantes surdos, especialmente na relação entre elementos verbais e

3 No original: [...] una presentación informativa (no necesariamente del ámbito del periodismo), que en la mayoría de los casos muestra los infogramas en secuencia sucesiva o mixta, elaborados para las publicaciones digitales audiovisuales, cuyos lenguajes no son necesariamente lingüísticos, realizados mediante unidades icónicas elementales (fotografías) o complejas (mapas o gráficos), dinámicas o no, completadas con tipografías, signos gráficos y/o auditivos normalmente verbales y enlaces interconectivos como leyendas, citas y notas hipertextuales [...]."

visuais. A disposição do texto e das imagens nem sempre seguem um fluxo intuitivo. Além disso, termos técnicos e descrições textuais complexas podem ser um obstáculo à compreensão, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias específicas para facilitar a navegação e interpretação desses materiais. Em se tratando de infográficos multimídia, esse desafio se dá porque há uma ruptura na forma linear de organizar a informação. O infográfico só é compreendido quando o usuário lê o texto e os demais recursos semióticos que acrescentam informações em sua totalidade e os interpreta devidamente. Muitas vezes, essa compreensão também vai depender da qualidade da interação com o infográfico.

Acrescentam-se à discussão teórica as perspectivas da Pedagogia Visual. Campello (2007) explica que ficou comprovado não ser comum encontrar “produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, nativa, relacionada à condição fisiológica das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apóie (*sic*) em recursos da imagem visual”.

Aliando a Pedagogia Visual às teorias apresentadas por Kress (2010), os textos podem ter a construção verbal, mas não se restringem a ela, uma vez que recebem elementos importantes a serem considerados como cor, movimento, imagens, links, entre outros. Buscando elucidar pontos importantes quanto à necessidade do letramento para a leitura de infográficos digitais, apresentamos a análise de uma atividade de leitura de infográfico aplicada a duas estudantes com surdez, matriculadas no ensino superior, as quais identificaremos como RF1 e RF2.

A participante RF1 é estudante de Pedagogia, tem 48 anos e está no oitavo semestre do curso. Foi diagnosticada com surdez no primeiro ano de vida. Estudou em escola de surdos até o final do ensino fundamental e depois mudou-se para uma escola inclusiva

com intérprete de Libras/Língua Portuguesa. A leitura de infográficos digitais interativos nunca havia acontecido, pois os textos que ela tem contato são sempre exclusivamente verbais ou, no máximo, com alguma imagem para ilustrar.

A participante RF2 é estudante do curso de Letras Língua de Sinais Brasileira e Português como Segunda Língua, tem 24 anos. Ela contou que sua surdez foi consequência de uma infecção por meningite aos 10 meses. Sobre o aprendizado da língua portuguesa, ela relatou que estudava em escola inclusiva, mas que a disciplina de Língua Portuguesa era ofertada somente para surdos e durou do sexto ano até o final do Ensino Médio. Sobre a leitura de infográficos, a participante já havia visto alguns, porém sem interatividade.

## ANÁLISE DA LEITURA DE UM INFOGRÁFICO DIGITAL POR ESTUDANTES SURDAS SINALIZANTES

Tendo como base as discussões teóricas, será apresentada uma perspectiva analítica sobre a leitura de texto digital multimodal. O texto em questão é o infográfico digital intitulado “Conexões mostram perfil das vítimas de Santa Maria”. Os dados foram gerados após a aplicação de uma atividade de leitura controlada por meio do protocolo de auto-observação sinalizada.

A análise utilizou como referência a tabela de habilidades complexas e específicas de leitura de infográfico (ampliada de Paiva, 2013)<sup>4</sup> para a análise em questão. São três as habilidades

4 A tabela detalhada está disponível em Serenini (2025), no link: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=5859885&key=91536bae546e85c865b1b3f3bd505e6f>

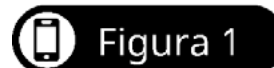
complexas: i) navegar-localizar; ii) relacionar-avaliar e iii) compreender-usar. Para cada habilidade complexa foram elaboradas habilidades específicas que se relacionam a cada questão. Estas se articulam entre si e criam uma rede de possibilidades de desenvolvimento da habilidade.

O infográfico representado na Figura 1 é interativo e apresenta diversas possibilidades de leitura, portanto, vários caminhos podem ser escolhidos para que a atividade seja respondida. As habilidades complexas navegar-localizar e compreender-usar serão objeto dessa análise.

O infográfico é constituído apenas por uma tela e sua navegação se dá ao redor do círculo localizado no centro. As linhas coloridas marcam as categorias dos perfis selecionados para a construção do infográfico e constroem as relações entre as vítimas. Para identificar uma relação é necessário clicar e manter o mouse estático para que as linhas que conectam as vítimas sejam evidenciadas.

Além das linhas, há uma caixa de informações localizada na lateral esquerda da tela que é preenchida com informações a partir do clique do mouse no círculo central. Nela são apresentados dados biográficos sobre a pessoa selecionada e os nomes das vítimas que se conectavam a ela, organizados a partir dos perfis.

Abaixo, à esquerda e, no alto, à direita, há duas discretas instruções de uso e navegação no infográfico. Essa é uma informação relevante quando se fala em letramento digital, pois as instruções de navegação possibilitam acessar os dados do texto. As participantes, durante a conversa inicial, afirmaram ser a primeira vez que tinham contato com um material digital interativo, especificamente, um infográfico, portanto, as instruções devem ser salientes para direcionar o olhar, possibilitando fluidez na navegação e compreensão das informações presentes no texto.

**Figura 1** - Tela únicaQR Code: <https://qrco.de/bgG3z8>Fonte: <https://bit.ly/4ggi709>

A atividade de leitura foi realizada em formato remoto por meio da plataforma Google Meet e individualmente. Antes de iniciar a atividade, as estudantes puderam navegar e realizar o reconhecimento do material. Após esse momento, foram realizadas duas perguntas: "Quais os perfis selecionados para a construção das conexões?" e "O infográfico apresenta alguma orientação sobre seu uso e navegação?"

A habilidade avaliada na primeira pergunta é a de navegar-localizar. Para responder corretamente, as participantes deveriam apresentar os perfis de pessoas que estudavam juntas, pessoas que trabalhavam juntas, pessoas que eram namoradas ou casadas, pessoas que eram parentes e pessoas que estudavam juntas e namoravam. A resposta estava na legenda do infográfico, localizada acima do gráfico circular, identificando cada perfil por uma cartela de cores. Para localizar a resposta, era preciso posicionar a legenda na tela de modo que ficassem visíveis todos os perfis em português e suas respectivas cores. Ao fazer isso, seria necessário também avaliar, pelo gráfico, se as linhas estavam presentes. A Figura 2 apresenta os perfis em português e as respectivas cores.

**Figura 2 - Legenda do infográfico**



Fonte: <https://bit.ly/4ggi709>

A RF1 não acertou a resposta. Disse que a maioria era de estudantes. Ela olhou a tela um tempo e deixou o cursor pousado. Depois passou por alguns perfis no círculo e clicou em um. Nessa escolha demonstrou que as cores das linhas eram maioria e, portanto, se referiam aos que estudavam juntos. Novamente passou o mouse ao redor do círculo, abriu outro perfil, fez a associação das cores da legenda com as linhas e confirmou a resposta dizendo da maioria de estudantes. A todo tempo a legenda estava visível junto ao gráfico, pois não foi necessário utilizar a barra de rolagem.

Já a participante RF2 conseguiu localizar a legenda, citou os perfis que a compõe, e as informações, tanto verbais quanto visuais. Ao ser questionada sobre como encontrou a resposta, a participante disse que os perfis que visualmente eram a maioria nas linhas do gráfico - perfil de pessoas que estudavam juntas e pessoas que trabalhavam juntas, correspondem às cores da legenda. Afirmou também que as cores das linhas se relacionavam com os perfis organizados na legenda, para isso, levou o mouse e passou sob o nome de cada perfil.

Ficou demonstrado que o modo de navegar na RF1 se deu pelas informações visuais salientes na tela, ou seja, as cores das linhas da cartela referentes ao perfil “estudavam juntos”, porém não houve resposta correta à pergunta. Quando perguntada o que significavam os perfis em língua portuguesa e as cartelas de cores, a participante respondeu que não sabia a finalidade dela e que se baseou nas cores das linhas e nas informações presentes na caixa de informações, à esquerda da tela.

É possível compreender que a habilidade navegar-localizar foi alcançada, pois as participantes navegaram pelo infográfico

e localizaram a informação na tela, mesmo com as dificuldades da RF1, ambas relacionaram as cores com as linhas presentes no círculo do infográfico. Ao explicarem o caminho para chegarem à resposta, apresentaram o dado baseado no elemento visual, as linhas em tons de rosa e azul, que se destacam no infográfico. Isso é totalmente compreensível em relação ao público participante da pesquisa, pois as informações visuais, as cores das linhas e a cartela de cores da legenda colaboram em maior número quando comparadas às informações verbais presentes no infográfico.

Sobre a segunda pergunta, “O infográfico apresenta alguma instrução de uso?”, a habilidade avaliada é a de compreender-usar. Esperava-se que as participantes apontassem as duas orientações presentes no infográfico que poderiam facilitar a compreensão e usabilidade do material. A primeira é: “Toque no círculo para descobrir a relação entre as vítimas”, localizada do lado direito do gráfico em círculo. A segunda orientação não é fixa na tela e depende da quantidade de nomes apresentados na lista de perfis relacionados à vítima. A orientação diz: “Role para ler mais”. Ela está localizada abaixo da caixa de informação, à esquerda da página. A Figura 3 apresenta o posicionamento das orientações na tela.

**Figura 3** - Instruções de uso

QR Code: <https://qrco.de/bgG40f>



Fonte: <https://bit.ly/4ggi709>

A participante RF1 disse que não havia nada. Ao ser questionada sobre como conseguiu usar o infográfico, disse que já conhecia o fato que gerou o infográfico e usou essas informações para navegar na tela, no entanto, não há relação entre o ocorrido e a navegação na tela, pois este é apenas o fato gerador do infográfico. Ao receber a pergunta reformulada, passou a buscar a resposta. Para isso, passou o cursor ao redor do círculo clicando e abrindo alguns perfis e reafirmou que não havia nenhuma orientação no infográfico.

Para responder à segunda pergunta, a participante RF2 levou o mouse até a primeira orientação e fez em Libras o que dizia o texto explicativo. Para mostrar a segunda orientação, clicou em um perfil com várias linhas de conexões, de modo que a lista de nomes fosse grande o suficiente para acionar a instrução, levou o cursor até ela e apontou para a tela. A participante destacou que, mesmo tendo orientações de uso, elas não estão claras e são poucas perto da complexidade do infográfico. De fato, pois informar apenas para “tocar no gráfico” e “rolar para ler mais” não instruem sobre o funcionamento do infográfico.

A habilidade em avaliação foi alcançada apenas pela segunda respondente, sem dificuldade alguma, como demonstrado. No entanto, a primeira respondente, justamente por não ter localizado as orientações, navegou utilizando-se de tentativa e erro. Como exemplo, aponta-se para a função de clique do mouse para acionar o perfil ao redor do círculo, pois ela levou um tempo significativo para compreendê-la e usá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam para a urgência do letramento digital para pessoas surdas, especialmente estudantes, e mostram a necessidade do uso sistematizado e intencional

de elementos visuais em textos que serão acessados por pessoas surdas. Tais elementos não devem ser meramente ilustrativos ou complementares à informação verbal, mas devem significar tanto quanto o que estiver em língua portuguesa. As participantes relataram a necessidade imprescindível de haver recursos visuais que possibilitem o acesso irrestrito à informação, incluindo, entre eles, a Língua Brasileira de Sinais, incluindo as orientações de uso, apontadas como insuficientes.

A leitura de infográficos digitais interativos extrapola o campo das habilidades complexas de leitura e escancara a urgência de uma política semiótica que insira, efetivamente, a Libras no cotidiano escolar desde a educação básica. Fernandes (2006) já afirmou que o letramento surdo é o meio pelo qual teremos adultos/as surdos/as autônomos em leitura e escrita nas duas línguas. Enquanto continuarmos a reproduzir metodologias ouvintes no processo escolar de pessoas surdas, encontraremos surdos e surdas com imensa dificuldade de leitura e compreensão de textos, inclusive os visuais.

Reforçamos a urgência do letramento digital, que, conforme Paiva (2013), se faz necessário pelas novas exigências do uso da língua nesse ambiente e pela forma de navegação que se torna diferente do impresso. Crianças e adolescente com surdez devem ser colocados em contato com gêneros digitais multimodais durante todo percurso educacional e desenvolverem habilidades de leitura na tela para localizar informações, navegar em diferentes *layouts*, relacionar as informações no texto avaliando se estão adequadas ao objetivo de leitura e, por fim, compreender o funcionamento e usar corretamente.

É imprescindível que as crianças surdas tenham acesso à educação na língua natural, se desenvolvam plenamente na segunda língua e alcancem a autonomia na leitura e interpretação de gêneros textuais diversos, inclusive o infográfico digital. Para isso, é urgente que o letramento digital figure nas ações de políticas linguísticas para a comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. G.; CAVALCANTI, W. M. A.; SOUSA, W. P. A. (2022). Alfabetização e letramento de surdos: mapeamento das contribuições de pesquisas: Literacy of the deaf: mapping of research contributions. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), 51(1), 50–63. <https://doi.org/10.21165/el.v51i1.3278>

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

CAIRO, A. **Infografia 2.0**: visualización interactiva de información em prensa. Madrid: Alamut, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**.– Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue de surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. Disponível em: [https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)

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

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: Oficinas com surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETTI, Maria José Zilberman. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131–149, 2014.

NOVAIS, Ana Elisa Costa. **Leitura nas interfaces gráficas de computador:** compreendendo a gramática das interfaces. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidades de leitura e letramentos:** o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha (org). **Leitura, escrita e surdez.** Secretaria da Educação, CENP/CAPE; 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009. 104 p.: il. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/leituraescritaesurdez.pdf>

PEREIRA, M. C. da C.; KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. **Letras de Hoje**, v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14063>. Acesso em: 02 fev. 2024

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/175>

RIBEIRO, Ana Elisa F. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUZA, Regina Maria de. Educação Especial, Psicologia do Surdo e Bilinguismo: Bases Históricas e Perspectivas Atuais. **Temas em Psicologia**, v.3. São Paulo, 1995, p. 71-87.

VALERO SANCHO, J. L. La infografía digital en el ciberperiodismo. **Revista Latina de Comunicación Social**, n 63, 2008, p. 492-504. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Disponível: em <http://www.uull.es/publicaciones/latina/ml> Acesso em 15 out. 2023



6

*Fernanda Peçanha Carvalho*

**SONHAR E SONHAR-SE  
COM NOVOS MUNDOS  
POSSÍVEIS:**

O NAVEGAR PELA LÍNGUA ESPANHOLA  
EM TEMPOS INÉDITOS

## O NAVEGAR PELA ILHA PANDÊMICA: BREVE INTRODUÇÃO

*E tu para que queres um  
barco, pode-se saber [...]*

*Para ir à procura da ilha  
desconhecida, [...].*

*José Saramago*

Estimado(a) leitor(a), hoje, é com o olhar ressignificado que compartilho com vocês as dores vividas no percurso da navegação pelo ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) nos mares revoltos do período pandêmico recentemente vivenciado. Neste artigo, fruto da pesquisa de residência pós-doutoral<sup>1</sup> que realizei na UFOP, navegamos pelas ondas pandêmicas problematizando os efeitos da experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira (LE) na escola pública, em tempos pandêmicos e em ambientes multimodais virtuais de aprendizagem.

Na instituição pública de ensino, *locus* desta pesquisa, minha prática de ensino durante a pandemia de covid-19 causou-me inquietações e mobilizou questionamentos que culminaram com esse estudo, em que alçamos a hipótese de que a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir da relação rizomática (Sól, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, causando uma mudança no paradigma educacional das LEs.

Neste texto, abordamos o panorama do estudo e a questão de pesquisa: *"em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola*

<sup>1</sup> Estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (POSLETRAS/DELET-UFOP), no período de 2023 a 2024.

*pública?* Para tanto, acionamos a abordagem filosófica de Byung-Chul Han (2017), que afirma que “a sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa, desdobra-se lentamente numa sociedade do *doping*” (p. 69), que reduz o desempenho vital, bem como “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade” (p. 70). Ou seja, as noções abordadas e a de sujeito do desempenho contribuem para discutirmos a tríade tecnologia-saúde mental-desejo.

Assim, é na perspectiva de Larrosa (2014) – da experiência pensada como algo que (nos) acontece e que às vezes treme ou vibra, algo que nos faz pensar, que nos faz sofrer ou gozar e ressoa em outras experiências e outros tremores – que problematizamos a tríade professor-aluno-escola, a fim de compreender o fenômeno do aprender do sujeito-aluno da experiência inserido em um contexto pandêmico.

Em sua vertente transdisciplinar, a Linguística Aplicada (LA) constitui a baliza teórica desse estudo. Ancoramo-nos na Análise de Discurso franco-brasileira, embasada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008) em atravessamento com a Psicanálise freudo-laciana (Lacan, 1979; Freud, 1996b), dialogando com a noção de experiência (Larrosa, 2014) e de sociedade do desempenho (Han, 2017), conceitos de filósofos contemporâneos do campo das ciências sociais. E, com o objetivo de melhor problematizar a complexidade do discurso e das produções linguístico-digitais dos discentes no aprender pandêmico, articulamos os conceitos apresentados às noções de multimodalidade, ambiente e letramento digital (Coscarelli, 2009, 2022; Paiva, 2016, 2022).

Portanto, o paradigma das pesquisas transdisciplinares da LA nos permite lançar luz aos efeitos da experiência do aprender pandêmico, considerando, conforme Bertoldo (2015), que o sujeito “aprendiz de línguas estrangeiras passa a ser visto como aquele

que se inscreve, pela via das identificações, na língua estrangeira, fazendo operar aí, justamente, uma subjetividade” (p. 140). Desse modo, “trata-se de um aprendiz que, por essa via, pode experimentar, discursivamente, a possibilidade de um outro lugar, que, nesse caso, comporta um outro modo de (se) dizer” (p. 140), e nos permite analisar de que modo “o espanhol como língua estrangeira pode provocar deslocamentos subjetivos relevantes para que o aprendiz possa empreender sua singularidade” (Carvalho, 2019, p. 19), ainda que mediado pelas telas, no ensino remoto emergencial.

Conforme o exposto, afirmamos que essa abordagem teórico-metodológica nos permite tecer gestos de interpretação dos modos de enunciar e depreender representações que atravessam os sujeitos do desempenho, bem como sinalizar a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, desenvolvida pela autora.

O *corpus* proposto no percurso metodológico está constituído por dizeres de estudantes do COLTEC-UFMG que cursavam os 1ºs e 2ºs anos do ensino médio técnico, nos anos de 2020 e 2021, registrados em questionários de avaliação dos módulos, disponibilizados via *Google* Formulários ademais de produções linguístico-digitais (*podcasts, videoblogs, aulas interativas, padlets, e-books*), plataformas e dispositivos (*genial.ly, padlet e google classroom*) elaborados pela professora-pesquisadora autora deste estudo, em aulas de espanhol no ensino remoto emergencial.

A ilha desconhecida do tempo pandêmico nos permitiu, com essa investigação, ampliar as pesquisas desenvolvidas no POSLETRAS /DELET e a compreensão de que o ineditismo da investigação proposta reside em sua temática, no *locus* de enunciação e na originalidade da articulação teórico-metodológica, que se ancora na Análise de Discurso (AD) pecheutiana da terceira fase, em diálogo com filosofias contemporâneas e estudos sobre ambientes multimodais de aprendizagem.

Dessa maneira, dialogamos com Carvalho (2015, 2019), articulando a noção de experiência do ensinar-aprender a língua espanhola na escola pública em tempos pandêmicos como um dispositivo “com vistas à aprendizagem e ao aprimoramento da língua espanhola e de seu universo idiomático como um bem cultural de acesso ao conhecimento, à inovação científica e estética, à constituição de subjetividades mais plurais e à integração latino-americana” (2019, p. 8), e buscamos, com a atualidade do tema, analisar os modos pelos quais a língua espanhola persevera na configuração de um bem cultural de acesso ao conhecimento, em ambientes multimodais online de aprendizagem.

De modo breve, a seguir, delimitamos o referencial teórico que ampara este estudo.

## O MAR DE VOZES: REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na visão discursiva consideramos a Linguística Aplicada uma ciência moderna, cujo “interesse primário de conhecimento é o de entender, explicar ou solucionar problemas e aprimorar soluções existentes, através da pesquisa aplicada, (re)pensando-as e/ou (re)problematizando-as” (Bertoldo, 2011, p. 337). Assim, pensamos a identidade como fragmentária, o sujeito clivado pelo inconsciente e uma “teoria do discurso vista como lugar de constituição de um sentido que escapa à sua intencionalidade” (Bertoldo, 2011, p. 341).

Ao propor estudar o aprender pandêmico, seus efeitos para os sujeitos e possíveis inovações pedagógicas que podem permanecer como um legado sócio-cultural-político-histórico, dialogamos com as teorizações de Moita Lopes (2006a), ao considerar que a pós-modernidade se caracteriza por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas.

Conseqüentemente, quando a pandemia ultrapassa as fronteiras, e a escola invade a casa do aluno, e reciprocamente a casa/família invade a escola, via telas e conexões, a reescrita do sujeito contemporâneo, pensado como sujeito da experiência do desempenho, sujeito do inconsciente, efeito de linguagem, torna necessária, nos gestos interpretativos aqui empreendidos, a articulação da Análise de Discurso em sua terceira fase com noções advindas das ciências sociais.

Salientamos que é na terceira fase de Pêcheux, quando o autor convoca a teoria psicanalítica da subjetividade, que se enfraquece a noção de sujeito da ideologia. O autor preocupa-se especialmente com o modo como se instituem os efeitos de sentido no discurso, no encontro entre a língua e o discurso, no efeito-sujeito, na ideologia, na história e nas condições sócio-históricas de produção do discurso. Assim, é a terceira fase, que nos permite tratar da deriva, da multiplicidade de sentidos, e compreender “como se constrói o sentido no discurso, levando-se em conta um sujeito que falha em dizer, porque as palavras escapam ao seu domínio [...]”, conforme Teixeira (2005, p. 16).

Assim, na perspectiva da Linguística Aplicada Transdisciplinar e em diálogo com filósofos contemporâneos, acionamos algumas noções desenvolvidas por Larrosa (2014) e Han (2017), as quais articulamos ao nosso estudo, que visa problematizar acerca dos efeitos da experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola pública, em tempos pandêmicos da covid-19.

Delimitamos da obra de Han (2017), a sociedade do desempenho pós-moderno, o sujeito do desempenho e sua economia de sentimentos, como a insuficiência, a inferioridade e a angústia frente ao fracasso. Assim, a sociedade do século XXI não está composta pelos sujeitos da obediência, mas pelos sujeitos de desempenho e produção. São os “empresários de si mesmos” (p. 23).

A sociedade de desempenho vai se **desvinculando cada vez mais da negatividade**. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O **poder ilimitado** é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o **caráter de positividade da sociedade do desempenho**. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram **projeto, iniciativa e motivação**. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A **sociedade do desempenho**, ao contrário, produz **depressivos e fracassados** (Han, 2017, p. 24-25, grifos nossos).

A mudança de paradigma social proposta por Han (2017) nos é profícua para pensar nos modos de subjetivação do estudante da escola pública inserido nesse processo. Ou seja, como o ensino de LE, mediado pelas telas e tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) para a educação, incidem no modo de ser aluno, de aprender, na angústia frente ao fracasso, na iniciativa e motivação, e como mobiliza ou não a busca de desempenho e produtividade e impacta a saúde mental do sujeito aluno.

No intuito de dialogar com Carvalho (2019) sobre o processo de reescrita do sujeito contemporâneo, lançamos mão da noção de sujeito de desempenho, concebido como “mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (p. 25), por estar exposto ao excesso de positividade. Como aponta o autor

O **sujeito do desempenho** está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e **soberano de si mesmo**. Assim, não está submisso a ninguém ou está **submisso apenas a si mesmo**. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que a **liberdade e coação coincidam**. Assim, o sujeito do desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à livre coerção de **maximizar o desempenho**. O **excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração** (Han, 2017, p. 29-30, grifos nossos).

Assim sendo, o excesso de positividade, de trabalho, e a problemática liberdade e coação são noções que articulamos para compreender a questão apresentada, "*em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola pública?*". Desse modo, articulamos o sujeito da experiência e o sujeito do desempenho, a fim de compreender o fenômeno do aprender pandêmico.

Portanto, a partir das produções linguístico-digitais realizadas pelos discentes, buscamos, com nossos gestos de interpretação, depreender os efeitos de sentido do aprender pandêmico, que produziu subjetivações no fazer e no dizer do sujeito da experiência, compreendido por Larrosa (2018) como território de passagem, superfície sensível que se vê de algum modo afetada pelo que acontece, pelo que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

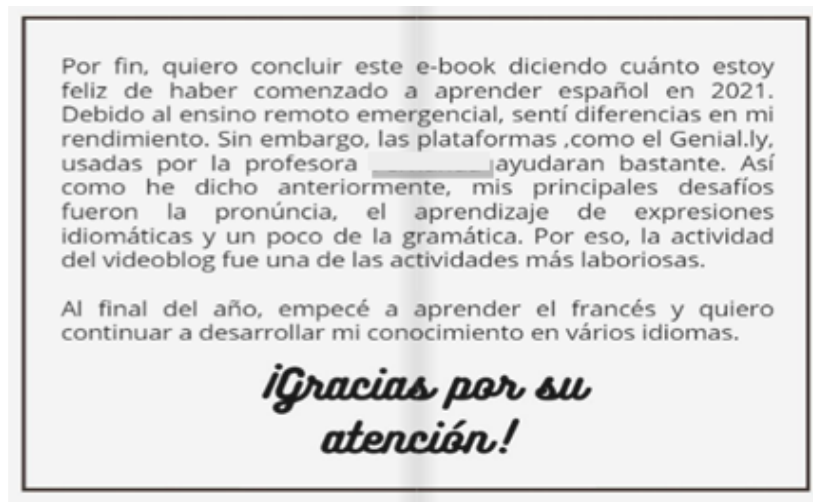
O aprender pandêmico de uma língua estrangeira alberga a noção de experiência trazida por Carvalho (2019) ao afirmar que "o significante *experiência* suscita os mais heterogêneos efeitos de sentido nas discursividades dos enunciadores, possibilitando, não sem conflitos aos sujeitos, a ressignificação de suas próprias identidades" (p. 59). Os sujeitos da experiência e do desempenho, portanto, se entrelaçam, quando analisamos o sujeito que se diz na LE, mediado pelas telas no ensino remoto emergencial.

Byung-Chul Han (2017), embora aponte para o excesso de positividade manifestado como excesso de estímulos, de informações e de impulsos, convoca-nos à pedagogia do ver, ao invocar Nietzsche no *Crepúsculo dos Ídolos*. Em sua tessitura filosófica, o autor elabora que o "aprender a ver significa 'habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar aproximar-se-de-si', isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento" (p. 31). Em analogia, o saber da experiência de Larrosa

é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de irrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer **parar para pensar**, parar para **olhar**, parar para **escutar**, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para **sentir**, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, **falar** sobre o que nos acontece (Bondía, 2002, p. 24, grifos nossos).

Por isso, visando propiciar os gestos de pensar, olhar, escutar, sentir, falar e escrever, elencados pelos filósofos, propusemos aos discentes, a elaboração de um *e-book* sobre o aprendizado de espanhol no ensino remoto emergencial (ERE), cuja tarefa final foi a elaboração de uma produção escrita sobre o aprendizado de língua no contexto pandêmico. Assim, os dizeres elencados nas figuras a seguir, que constituem o *corpus* desta pesquisa, apontam para significantes e efeitos de sentidos pertinentes à articulação apresentada. Vejamos:

**Figura 1** - E-book 1º ano - 2021. Estudante A.



Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

Figura 2 - E-book 1º ano - 2021. Estudante B.



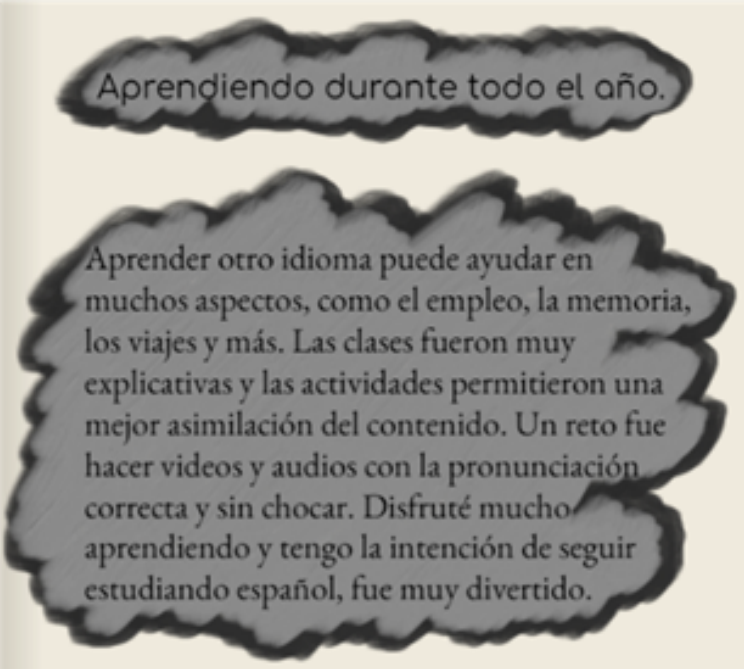
**REFLEXIÓN**

Lo que más disfruté fue conocer la cultura de los países de habla hispana, así como aprender otro idioma. Los desafíos fueron acostumbrarse a la pronunciación de las palabras y

hacer las tareas que aprobaban, ya que exigía mucho del alumno aprender el idioma. Además de español, también estudié mucho inglés el año pasado y por eso se me hizo difícil hablar palabras en español, pero aún quiero seguir aprendiendo inglés y español. Sin duda, los trabajos más difíciles fueron los de hablar el idioma.

Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

Figura 3 - E-book 1º ano - 2021. Estudante C.



Aprendiendo durante todo el año.

Aprender otro idioma puede ayudar en muchos aspectos, como el empleo, la memoria, los viajes y más. Las clases fueron muy explicativas y las actividades permitieron una mejor asimilación del contenido. Un reto fue hacer videos y audios con la pronunciación correcta y sin chocar. Disfruté mucho aprendiendo y tengo la intención de seguir estudiando español, fue muy divertido.

Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

Figura 4 - E-book 1º ano - 2021. Estudante D.

**Reflexión**

<p>Mi año estudiando la lengua española fue muy productivo. Aprendí muchas cosas, como los verbos reflexivos, los numerales, las horas, la rutina, los adverbios, la familia, las profesiones y más. Tuve muchos desafíos a lo largo del proceso como en la pronunciación y en la escritura.</p> <p>Para mí, las actividades más difíciles fueron la podcast y la videoblog, porque además de tener</p>	<p>dificultad en la pronunciación, tengo mucha vergüenza. Lo que más disfruté fue conocer un poco sobre la música y las costumbres de los hispanohablantes.</p> <p>En este período, estudié también las lenguas italiana y francesa, pero no mucho. Tengo muy interés en continuar aprendiendo las lenguas para viajar a varios países</p>
---	--

Fonte: Padlet elaborado para aula no ERE pela autora.

## DISFRUTÉ MUCHO APRENDIENDO: REPRESENTAÇÕES DA POTÊNCIA DO SUJEITO DO DESEMPENHO

Apontamos, como indicativos de representações da potência do sujeito do desempenho, os termos *desarrollar*, *desafíos*, *difícil*, *reto* e *productivo*. Nas discursividades apresentadas nas figuras de 1 a 4, esses termos relacionam-se ao significante *pronunciación*. Em nosso gesto interpretativo, esta consiste na habilidade linguística que mais desafiou os estudantes com o embaraço inicial de aprender a língua espanhola, pois deparar-se com um novo modo fonético, que coloca em jogo o aparelho fonador, cria uma demanda para um trabalho de corpo, ritmos, sons e memorização de estruturas linguísticas (Revuz, 1998).

Assim, enfrentar o dizer-se na língua estrangeira inicia outro modo de constituir-se sujeito, na discursividade da nova língua, processo este complexo e caro, pois requer flexibilidade cognitiva e subjetiva do sujeito do desempenho, para constituir suas representações, ao ser convocado à produtividade e à entrega do corpo

pulsional<sup>2</sup>, que o gozo das palavras e do próprio corpo possibilita, ao mar de sons da língua espanhola.

O reiterar do verbo *disfrutar*, em "*disfruté mucho aprendiendo*" (figura 3), "*lo que más disfruté fue conocer un poco sobre la música*" (figura 4), aponta para a acepção de gozo, aproveitamento e contentamento ao empreender a tarefa do aprendizado, associada aos adjetivos "*feliz de haber comenzado a aprender español*" (figura 1) e "*fue muy divertido*" (figura 3), possibilita-nos elaborar o entrelaçamento do sujeito da experiência e do desempenho, pois este se permite ser afetado de algum modo pela língua espanhola, que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos (Larrosa, 2018). Deste modo, o significante "*disfrutar*" opõe-se à angústia ante o risco do fracasso e indica a iniciativa e motivação do discente, frente ao acontecimento do aprender pandêmico da língua estrangeira. Permitindo, assim, a expressão do efeito de potência do sujeito do desempenho, pois esse, ao se implicar no aprender, é mobilizado a buscar um desempenho e uma produtividade (Han, 2017), em nossa análise, mais vivificantes, em tempos inéditos da covid-19.

## CONOCIMIENTO EN VARIOS IDIOMAS: REPRESENTAÇÕES DO SONHAR-SE E SONHAR COM NOVOS MUNDOS POSSÍVEIS

O sujeito aluno ao dizer-se e implicar-se na língua espanhola e na cultura hispânica, constitui novas configurações subjetivas e manifesta, na materialidade linguística, essa abertura para a reescrita sub-

2 O corpo pulsional é compreendido como corpo subjetivo, constituído pelas pulsões que possibilitam o gozo das palavras e do próprio corpo. Assim, o corpo pulsional se opõe ao biológico e é marcado pelo desejo, cindido pelo inconsciente, atravessado pela linguagem, inserido na memória, na significação e na representação, ou seja, corpo próprio da psicanálise (Carvalho, 2019).

jetiva, ao indicar outras línguas estrangeiras – *lengua francesa*, *inglés* e *lengua italiana*<sup>3</sup>, como lugar de expressão do seu desejo de aprender, de expressar-se e se compreender num contexto pandêmico.

"Empecé a aprender el francés y quiero [...] conocimiento en vários idiomas" (figura 1), "aún quiero seguir aprendiendo inglés y español" (figura 2) e "estudié también las lenguas italiana y francesa" (figura 4), são recortes discursivos que indicam inquietações e apontam para o desejo de se tornar outro e de gozar<sup>4</sup>, ou seja, de obter um tipo particular de satisfação como o outro, falante nativo da LE, seja ela a língua francesa, inglesa, espanhola ou italiana. A menção a diferentes LEs e a repetição do verbo "*querer*" realçam a inquietação do sujeito de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna (Prasse, 1997), e especialmente em condições de produção sócio-histórico-discursivas em que é convocado a expressar-se através das telas e textos. Tal cenário pode ter asseverado, de forma inconsciente, "a falta de interditos ou pelo menos a sensação de que no lugar do outro ficamos mais à vontade, tudo é permitido, tudo é liberdade, prazer, felicidade, gozo" (Coracini, 2003, p. 201).

A partir desses modos de dizer, inferimos a busca por um tipo particular de satisfação, a de se tornar outro e de gozar da LE como o outro. Ou seja, a procura pelos "*vários idiomas*" (figura 1) representa a busca por um novo lugar possível – de prazer, de liberdade, de conforto, via línguas estrangeiras, no ambiente multimodal virtual de aprendizagem.

Assim, nosso gesto de interpretação do *corpus*, a experiência de "*aprender*" (figuras 1 e 2) e "*estudiar*" (figura 4) diferentes LEs possibilita ao sujeito tremer, vibrar, pensar, sofrer ou gozar,

3 As diferentes LEs mencionadas pelos participantes da pesquisa foram acessadas no período pandêmico através de Projetos de Extensão desenvolvidos na instituição.

4 A noção de gozo aqui desenvolvida refere-se à sua acepção psicanalítica.

sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis na pandemia. Assim, o desejo pelo objeto língua estrangeira pode indicar “um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual ‘se exprimir’, de impor-se uma ordem por um ato voluntário” (Prasse, 1997, p. 72), e ensinaria as representações do sonhar-se a partir dos efeitos de sentido promovidos pela oferta de LEs na escola pública.

### *E-BOOK, PODCASTS, VIDEOBLOG Y GENIAL.LY:* RAEPRESENTAÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO

As representações da potência do sujeito do desempenho e do sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis foram delimitadas a partir da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, representada na figura 8. Desta forma, compreendemos que as diferentes tecnologias que compõem o ambiente digital, sejam plataformas ou dispositivos empregados nas produções linguístico-discursivas, se expressam nos fatos linguísticos e produzem efeitos de sentido relativos à viabilidade dos processos de ensino e aprendizado de E/LE em tempos pandêmicos.

Assim sendo, reconfiguram-se os modos de aprender a LE na escola por meio das multimodalidades e das semioses oferecidas por cada dispositivo, cujas produções narradas são: *a. “e-book”* (figura 1), que aciona imagem em movimento, o verbal e o não verbal, *b. “podcasts”* (figuras 3 e 4), que ensinam a fala, o som, a voz, as modulações, a interação e a trilha sonora, *c. “videoblog”* (figuras 3

e 4), que mobiliza a imagem, os gestos, o olhar e o verbal; assim como pela plataforma *d. "genial.ly"* (figura 1), que possibilita interatividade, ao permitir que o autor adicione textos, imagens, vídeos, áudios ou links externos.

Nossa navegabilidade nesse processo de aprendizagem em contexto inédito, aponta indícios de que se instala um novo paradigma de ensino de LEs. A abordagem de ambiente multimodal de aprendizagem de Paiva e Santos (2022), ao afirmar que não se trata de

[...] uma metodologia de ensino, mas de uma **base** que pode sustentar um ponto de vista mais amplo, capaz de fazer com que estudantes e professores possam observar e considerar **todos os recursos disponíveis na escola** para produzir, ler e avaliar. É uma **abordagem parametrológica**, relevante na **implementação de outras metodologias de ensino de linguagens**, com as quais os profissionais já trabalham, a fim de produzirem letramentos nas escolas (Paiva, Santos, 2022, p. 23, grifos nossos).

certamente contribui para esta pesquisa, ao depreendermos as representações acerca do letramento digital a partir dos efeitos dos recursos tecnológicos multimodais, e para a sistematização da abordagem metodológica desenvolvida no ERE (figura 8), que também lança luz "sobre a multimodalidade inerente à comunicação, permitindo o uso e a avaliação de outros modos semióticos além do modo verbal, historicamente valorizado pela escola como único modo capaz de gerar aprendizado (Paiva, Santos, 2022, p. 23)", conforme apontam as diferentes semioses apresentadas nas discursividades das figuras do *corpus*.

Nesse viés, apresentamos a seguir o percurso metodológico deste estudo, e a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem desenvolvida pela autora no ERE pandêmico.

## ANCORAGEM METODOLÓGICA

Reiteramos que a Linguística Aplicada (LA), em sua vertente transdisciplinar, é a baliza teórica deste estudo, cujo eixo teórico-metodológico é a Análise de Discurso franco-brasileira, ancorada na teoria do discurso de Michel Pêcheux (2010a; 2008), e em diálogo com conceitos de filósofos contemporâneos articulados aos novos modelos e tecnologias da comunicação. Assim, a natureza intercultural, interlinguística e interdisciplinar da LA nos permite produzir novos significados e examinar os efeitos de sentido acerca do ensino de LE no contexto inédito da pandemia de covid-19.

E, na dinâmica do ir e vir do aporte teórico e sua articulação com os dispositivos teórico-metodológicos, apresentamos o processo de geração do *corpus* e os dispositivos analíticos constituídos, articulando AD, filosofia e multimodalidades.

## GERAÇÃO DO *CORPUS* NA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

O *corpus* proposto no percurso metodológico para a identificação de representações sobre os efeitos de sentido do aprender pandêmico, nos modos de subjetivação dos estudantes, e sistematização da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem, está constituído por:

- dizeres de estudantes que cursavam os 1ºs e 2ºs anos do ensino médio técnico nos anos de 2020 e 2021, registrados em questionários de avaliação final dos módulos, disponibilizados via *Google* Formulários;

- plataformas e dispositivos, tais como *Google Classroom*, *genial.ly* e *Padlet*;
- produções linguístico-digitais, como *podcasts*, *videoblogs*, *e-books*, aulas interativas e *padlets*.

Ratificamos que todos esses recursos didáticos e formulários foram elaborados pela professora-pesquisadora, em suas aulas de espanhol como língua estrangeira no ERE, isto é, os dados foram gerados no período pandêmico de ensino remoto emergencial, nos anos de 2020 e 2021. Assim, os formulários e produções digitais elaborados para as aulas foram os instrumentos de geração dos dados da pesquisa, e serão mais explicitados nesta seção.

A seguir, apresentamos, nas figuras, uma mostra de produções linguístico-digitais, plataformas e dispositivos didáticos sistematizados na paisagem semiótica (Figura 8) da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem. A visualização pode ser realizada com a câmera do celular, via leitura do QR CODE.

**Figura 5** - Plataforma Interativa *genial.ly*\_ 1º ano\_ Aula-tarefa 5, de 12 de julho de 2021.



*Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.*

A plataforma de apresentações *genial.ly* permite interatividade, ao possibilitar que o autor adicione textos, imagens, vídeos, áudios ou links externos. Pensando nos modos semióticos - as cores, os traços, os sons, imagens, ícones, o verbal, o não verbal e as multimodalidades disponíveis para a realização de uma produção

textual, a autora elaborou suas aulas permitindo aos estudantes a atribuição de sentidos ao conteúdo abordado.

**Figura 6** - Produção de Podcast\_ 2º ano\_ 2021. Estudante E.



*Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.*

**Figura 7** - Produção de Videoblog\_ 1º ano\_ 2020. Estudante F.



*Fonte: Aula elaborada no ERE pela autora.*

As produções acima buscam oferecer ao leitor maior compreensão das condições de ensino-aprendizagem de E/LE no contexto pandêmico e permitir a demarcação da paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola e das representações analisadas.

## DISPOSITIVO ANALÍTICO

Nossas escolhas metodológicas nos permitem a problematização da hipótese de que a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir

da relação rizomática (Sól, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, provocando assim uma mudança no paradigma educacional das LEs. E a produção de sentidos sobre as noções das tríades de nossa pesquisa de cunho qualitativo sob o prisma discursivo verifica-se, com especial atenção, aos efeitos do significante nas discursividades perpassadas pela tecnologia.

Desse modo, a partir do *corpus*, compreendemos que, ao serem empregadas na escola, no ensino de LE, as tecnologias contemporâneas acessíveis na vida social, em especial os recursos semióticos e suas multimodalidades, produzem efeitos no modo de aprender dos sujeitos do desempenho, permitindo discutir a hipótese de que ocorreu, de fato, uma mudança no paradigma educacional.

A tessitura dos nossos gestos analíticos reconhece a intervenção do inconsciente na constituição dos sentidos (Teixeira, 2011), oferecendo aos fatos linguísticos do *corpus* uma escuta de inspiração analítica, não ingênua, marcada pelas leis do significante que organizam o discurso, pensando nos dizeres para além da via de uma única significação (Bastos, 2018) e nos inspirando na análise linguístico-discursiva, com especial atenção aos efeitos do significante, dispositivo de análise elaborado por Carvalho (2019). A autora ancora-se em Pêcheux (2008), que, ao não prescindir de uma teoria não subjetivista da subjetividade, define o processo de constituição do sujeito onde encontramos a interligação entre subjetividade e discursividade.

Nesse viés, pinçamos as representações contidas nos discursos sobre a experiência do ensinar-aprender LE na escola pública, a partir das ressonâncias discursivas desenvolvidas por Serrani (2005). A inspiração na proposta AREDA<sup>5</sup> nos auxilia, a partir das

5 Projeto AREDA – Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, desenvolvido por Serrani-Infante (1998) e articulado por Neves (2002) em sua pesquisa de doutorado. De acordo com Neves (2002), a proposta consiste em captar depoimentos dos sujeitos pesquisados, respondendo a um roteiro de perguntas abertas, estando os sujeitos sozinhos, podendo responder às perguntas a qualquer hora e lugar, sem a interferência direta do pesquisador.

ressonâncias discursivas, a identificar os significantes que emergem na materialidade linguística, e seus efeitos de sentido nos conjuntos de enunciados, bem como na análise das representações. Serrani expressa que “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante. Trata-se de um enfoque discursivo dos processos parafrásticos” (Serrani, 2005, p. 90). A autora explica que a caracterização das ressonâncias discursivas se dá na *repetição de itens lexicais, nas construções parafrásticas e nos modos de dizer*. Há também outras categorias, como *contradições, metáforas, denegações, regularidades e dispersão de sentidos, efeitos polissêmicos, lapsos*, dentre outros, que permeiam a materialidade discursiva dos dizeres dos estudantes-enunciadores. Para Serrani, o exame das ressonâncias e das recorrências tem “o objetivo de estabelecer como ocorre, por efeitos de vibração semântica mútua entre várias marcas específicas, a construção das representações de sentidos predominantes em um discurso determinado” (Serrani, 2005, p. 90), ou como algum dizer pode se afastar dessas representações predominantes. Os dizeres que se afastam marcam a singularidade do enunciador, permitindo-nos utilizar os conceitos psicanalíticos para interpretar esses traços.

Assim, elaboramos nosso dispositivo analítico de *descrição e análise linguístico-discursiva de produções digitais na LE em ambiente multimodal online de aprendizagem*, sistematizado nas ações de:

- I. *delimitar* o modo como as plataformas e dispositivos (*genial.ly, padlet e google classroom*) compõem a paisagem semiótica do ambiente digital do ensino de E/LE no ERE e quais são profícuos ao *corpus*;
- II. *recortar* quais produções linguístico-digitais (aulas interativas, *podcasts, videoblogs, padlet e ebooks*) serão assimiladas ao *corpus*;



Conforme as condições de produção dos dizeres e produções linguístico-digitais elaborados pela professora-pesquisadora, em sua metodologia do ensino remoto de LE, concluímos que os elementos linguísticos se articulam e produzem efeitos de sentido relativos à viabilidade dos processos de ensino e aprendizado em tempos pandêmicos.

## BALDEAÇÃO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com Saramago, seguimos em busca do caminhar acadêmico, fazendo docência, ciência e tecnologia, problematizando os efeitos do aprender, sem esquecer, em nenhum momento, os nefastos e prolongados efeitos do tempo pandêmico, grande ilha desconhecida.

Isto posto, as representações depreendidas acerca da potência do sujeito do desempenho, do sonhar-se e sonhar com novos mundos possíveis, e as representações acerca do letramento digital e seus efeitos nos permitem uma resposta afirmativa para a questão de pesquisa *"em tempos pandêmicos, o ensino de espanhol mediado pelas telas incide nos modos de subjetivação do estudante da escola pública"*? Os efeitos dos significantes *"pronunciación"*, *"disfrutar"*, *"varios idiomas"*, *"e-book"*, *"podcasts"*, *"videoblogs"* e *"genial.ly"* apontam para benefícios, para o desejo e para o envolvimento dos discentes com o processo de aprendizado de línguas estrangeiras no ambiente virtual.

Por meio da análise das discursividades das produções linguístico-digitais dos discentes no aprender pandêmico, também sistematizamos, neste estudo, a paisagem semiótica da abordagem do ensino de língua espanhola em ambiente multimodal online de aprendizagem. Assim, afirmamos que as práticas desenvolvidas na metodologia mencionada foram e podem ser úteis no momento

presente e que se aplicam também a outras línguas estrangeiras, como a inglesa, francesa e italiana.

As discursividades do sujeito-aluno inserido nas condições de produção e no *locus* da pesquisa descritos permitem-nos inserir na sociedade do cansaço o sujeito da experiência do desempenho, pois este enfrentou um processo de ensino que demandou enorme autonomia e maturidade acadêmica, para a produção, geração, recepção e interação de textos/produções multimodais em ambiente digital. Ou seja, os modos semióticos abordados com mais intensidade no ensino remoto emergencial não foram imunes à subjetivação e incidiram no modo de aprender-ensinar uma LE na escola. Tal processo também propiciou a angústia ante o risco do fracasso, impactando de diferentes maneiras a saúde mental do sujeito-aluno.

Em suma, os desdobramentos desta pesquisa, que lança uma escuta aos modos de ser e dizer-se na LE dos estudantes, permite-nos afirmar que a área de Linguística Aplicada e de ensino-aprendizagem de LE podem se beneficiar desta experiência e continuar produzindo situações autênticas no ensino de LE, como, por exemplo, com as produções linguístico-digitais *e-book*, *podcast* e *videoblog*, tendo em vista que são práticas que podem ser mantidas em qualquer tipo de aula (presencial e online) e produzir experiências positivas ao aluno.

Portanto, os modos de subjetivação identificados, a capacidade de iniciativa e de motivação tocou os discentes e os mobilizou na busca pelo desempenho e produtividade, indícios que ratificam a hipótese de que a experiência do ensinar-aprender uma língua estrangeira na escola em tempos pandêmicos deu-se a partir da relação rizomática (SÓL, 2020) das tríades professor-aluno-escola e tecnologia-saúde mental-desejo, erigindo no horizonte educacional brasileiro uma mudança de paradigma, em nosso caso, no ensino-aprendizado das línguas estrangeiras.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. *In*: VOLTOLINI, R. [et al.]. **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.
- BERTOLDO, E. S. Discurso e enunciação: implicações da emergência do sujeito. *In*: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (org.). **Linguagem e enunciação**: subjetividade-singularidade em perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 71-84.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da lei federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. 2015. 185 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CARVALHO, F. P. **Internacionalização e Aprendizado de Espanhol**: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG. 2019. 218 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 197-221.
- COSCARELLI, C. V. Colocando a teoria em prática. *In*: PAIVA, F. A. (org.) **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem**: projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.
- FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II. *In*: FREUD, S. **O Caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 163-171. (Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XII).
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Gianchini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017. 136 p.

LACAN, J. **O seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. [1964] Tradução: Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. 280 p.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. São Paulo; Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 176 p.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Versão Kindle. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. *In:* GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010a. p. 307-315.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008. 68 p.

PAIVA, F. A. (org.) **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem:** projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.

PAIVA, F. A.; SANTOS, Z. B. A multimodalidade nos ambientes escolares e os seus signos de aprendizagem: designs transformadores de estudantes e professores. *In:* PAIVA, F. A. (org.) **Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem:** projetos de ensino de linguagens. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 198 p.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Editora Companhia de Freud, ano I, n. 1, p. 63-73, jun. 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In:* SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua:** currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005. 142 p.

SÓL, V. S. A. Responsabilidade e (re)invenção no ensino e na aprendizagem de inglês: formação de professores em tempos incertos. *In: Revista Caletrosópio, Ouro Preto*, v. 8, n. 2, p. 216-234, 2020. DOI: <https://doi.org/10.58967/caletrosopio.v8.n2.2020.4535>. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/4535>. Acesso em: 23 abril. 2024.

TEIXEIRA, M. Linguagem e (inter)subjetividade: quando a Psicanálise intervém. *In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Org.) Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 43-69.

TEIXEIRA, M. **Análise do discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 212 p.



7

*Andressa Biancardi Puttin  
Reinildes Dias*

**QUESTIONAR É PRECISO:  
A BNCC DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A PERSPECTIVA  
DOS MULTILETRAMENTOS**

## INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de mudanças. Os textos se tornaram multimodais. O contexto é multifacetado. Os recursos de Inteligência Artificial (IA) se multiplicam. Com isso, a educação se atualiza para estar em sintonia com a era atual. A BNCC, documento que normatiza a educação básica brasileira, é lançada. Com ela, define-se o ensino por competências em todos os componentes curriculares. Busca-se a formação integral e cidadã dos alunos “para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7). Uma nova epistemologia é firmada para o contexto educacional brasileiro na expectativa de que a BNCC

ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo [a municipal, a estadual e a federal] e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (Brasil, 2018, p. 8).

O documento prescreve, então, estes pressupostos metodológicos: pedagogia por competências e habilidades, compromisso com a educação integral e adoção de 10 competências (Fig. 1) que devem se “[inter-relacionar e perpassar] todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9-10), para unificar as ações educacionais em todo o território brasileiro. Ainda, recomenda que a “educação [firme] valores e [estimule] ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013 *apud* Brasil, 2018, p. 7).

Figura 1 - As dez competências gerais



Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

Neste cenário, este documento prescritivo, “referência nacional para a formulação dos currículos [...] e de propostas pedagógicas”, passa a integrar a política nacional da Educação Básica e contribui “para o alinhamento de outras políticas e ações [...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (p. 8). Como tal, promove as “aprendizagens essenciais” para todos os alunos, além de determinar sua formação integral, destacando-se como a política pública atual de maior importância para a área de educação em solo brasileiro. Nós, formadoras de professores e professoras de línguas, especialmente

no contexto do inglês como a única língua adicional obrigatória no currículo escolar, assumimos a responsabilidade de questionar o papel desta importante política pública para as diversidades presentes no enorme território nacional e os desdobramentos em sua implementação nas escolas públicas brasileiras.

Sob esta ótica, este artigo analisa, em uma perspectiva panorâmica, os pontos principais deste documento prescritivo, salientando seus pontos positivos e seus equívocos ao considerá-lo como único para o cenário multifacetado da educação básica em nosso país. A visão de linguagem apenas como meio de comunicação destaca-se como um de seus mais lamentáveis desacertos. Ademais, o viés neoliberal que o orienta para o mercado do trabalho, em detrimento de um foco direcionado à formação humanística, reforça uma visão colonial de educação da qual devemos nos libertar, configurando-se também como um de seus desacertos. Além disso, os princípios dos multiletramentos para o agir e transformar são superficialmente incorporados ao seu referencial teórico e são pesadamente negligenciados em sua proposta de implementação que é, na verdade, pré-determinada e engessada em quadros de conteúdos pré-concebidos, o que contradiz a visão do inglês como língua franca defendida em sua sustentação teórica.

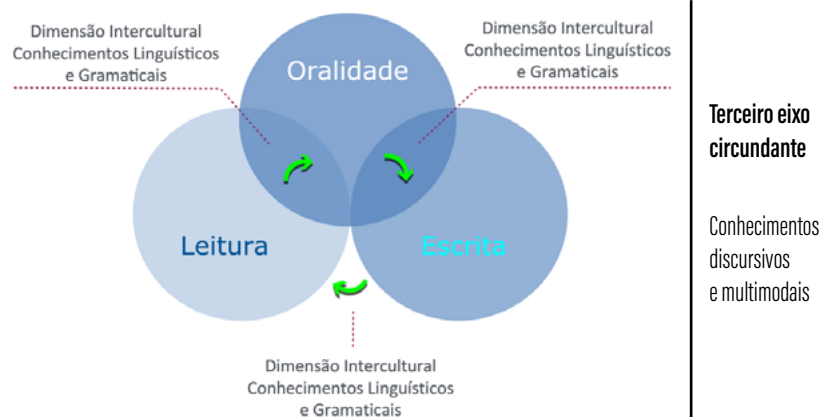
São estas as seções do artigo no qual questionamos alguns dos seus princípios normatizadores, concordamos com parte deles e propomos ajustes: visão panorâmica, acertos e equívocos, os princípios dos multiletramentos e seus dois aspectos intrinsecamente embricados, a multimodalidade e a diversidade, o apagamento de aspectos relevantes ao bi(pluri)linguismo na educação básica, seus eixos organizadores e os enquadramentos de conteúdos fixos e pré-determinados para a implementação curricular no contexto escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

## VISÃO PANORÂMICA: ACERTOS E EQUÍVOCOS

A BNCC de Língua Inglesa foi publicada após anos de expectativa, mas chega “atrasada” em relação a princípios já consolidados na educação linguística contemporânea. Acerta ao reconhecer a desterritorialização do inglês, seu papel formativo e a importância dos multiletramentos, ainda que mencione de modo superficial a multimodalidade e a diversidade. Como afirma o documento, “o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico” (Brasil, 2018, p. 241). No entanto, logo avança para quadros de conteúdos (p. 248-263) que reproduzem práticas tradicionais e não promovem vivências significativas de “língua em uso” (p. 242).

A visão de linguagem que prevalece é limitada ao seu papel comunicativo, negligenciando sua função de moldar subjetividades, criar laços sociais e promover mudanças. Essa perspectiva remete a abordagens já superadas (Nunan, 2015; Richards, 2006), pouco sensíveis aos aspectos discursivos e multimodais. Embora a BNCC declare que os eixos devam estar “intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 245), os conteúdos são organizados de forma linear e hierárquica, resultando numa visão estruturalista. Defendemos, portanto, que os eixos de dimensão cultural e de conhecimentos linguísticos deveriam circundar os demais, articulando-se a um terceiro eixo — conhecimentos discursivos e multimodais — capaz de apoiar a produção e compreensão de textos nos gêneros escolares (Fig. 2). A ausência de referências aos campos da atividade humana (Bakhtin, 2011) e aos gêneros discursivos constitui um dos principais equívocos do documento, pois, como lembra Bakhtin, sem gêneros a comunicação seria “quase impossível” (2011, p. 283).

Figura 2 - Eixos organizadores e os circundantes



Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, a BNCC acerta ao adotar o inglês como língua franca, entendida como língua de comunicação internacional entre falantes com diferentes repertórios linguísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 241). Nesse ponto, o documento refuta a ideia de que apenas o inglês britânico ou estadunidense seja válido, alinhando-se a uma visão de língua “híbrida, polifônica e multimodal” (p. 243). Tal orientação confronta ideologias linguísticas que sustentam o purismo, a correção normativa ou a unidade nacional como garantia de identidade (Bagno, 2015; Fiorin, 2004; Moita-Lopes, 2013). Ainda assim, esse acerto perde força diante de quadros de conteúdos que determinam de forma prescritiva o que e como ensinar, sem espaço para pluralidade de caminhos pedagógicos. Como observa Rosa (2021, p. 117), tais quadros acabam por “incorporar uma noção universalizante e estática de conhecimento”, restringindo a autonomia docente e a multiplicidade de práticas possíveis.

Outro equívoco refere-se ao descaso com o bilinguismo nas escolas públicas. Apesar de sua relevância cognitiva, acadêmica e social, a BNCC ignora essa dimensão, limitando-se ao ensino de inglês apenas nos anos finais do ensino fundamental. Além disso,

em comparação com a BNCC de Língua Portuguesa (LP), nota-se uma discrepância significativa. O documento de LP afirma que sua meta é garantir a todos os alunos “o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 67). Já o de inglês restringe-se a ampliar horizontes de comunicação, desconsiderando a linguagem como prática social e espaço de disputa ideológica.

Essa lacuna se agrava pelo silêncio sobre os textos multimodais e os campos de atuação, amplamente contemplados na BNCC de LP (vida cotidiana, artístico-literário, vida pública, jornalístico-midiático, estudo e pesquisa). Em inglês, persiste a ênfase na frase, reforçando a visão estruturalista. Inspiradas em Bakhtin (2011), Halliday (1978), Kalantzis & Cope (2012) e Kress (2010), propomos ressignificar esses campos para o ensino de inglês como língua franca, incluindo gêneros variados que dialoguem com práticas sociais e culturais (Fig. 3).

**Figura 3** - Campos de atuação para o inglês e respectivos gêneros



Fonte: Elaboração própria.

Adicionalmente, embora a competência geral nº 5 da BNCC determine a incorporação das tecnologias digitais ao ensino, o documento de inglês praticamente ignora esse aspecto, diferentemente do de português, que reconhece os alunos como protagonistas da cultura digital (Brasil, 2018, p. 57). Essa omissão compromete a integração das culturas digitais ao ensino de inglês, enfraquecendo o desenvolvimento da autoria e do protagonismo estudantil.

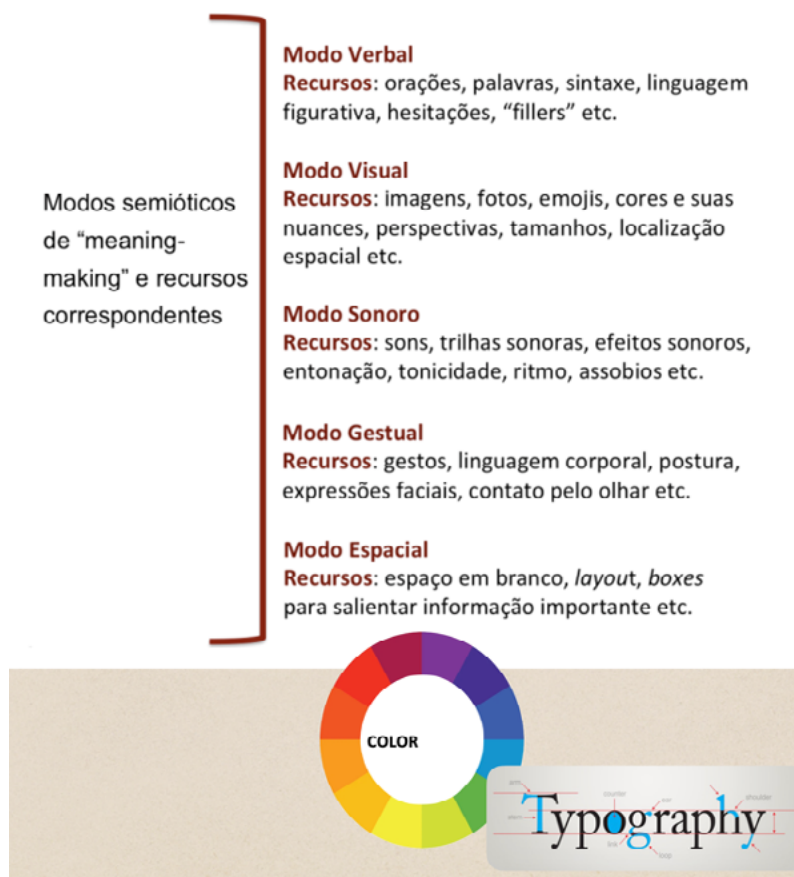
Em suma, a BNCC de Língua Inglesa apresenta acertos importantes — como o reconhecimento do inglês como língua franca e a crítica à padronização —, mas sua implementação contradiz tais princípios ao se apoiar em quadros de conteúdos rígidos e estruturalistas. A ausência de atenção a campos de atuação, multimodalidade, bilinguismo e cultura digital reduz a potência transformadora do documento. Se o ideal é promover um ensino plural, crítico e alinhado às práticas sociais, o real materializado nas competências e habilidades distancia-se desse horizonte.

## PREMISSAS DOS MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Um dos grandes acertos da BNCC de língua inglesa é ampliar a visão de letramento, no singular, para letramentos, no plural, a fim de englobar as grandes mudanças que impactam a linguagem da era atual (que passa a ser multimodal) e o contexto multifacetado das interações entre pessoas do mundo inteiro pela presença ubíqua das redes sociais, impulsionadas pelas tecnologias digitais (Cazden *et al.*, 1996; Kalantzis; Cope, 2012). O modo escrito ou verbal deixa de ser o predominante nas práticas sociais pela linguagem para incluir outros modos semióticos como o visual, o espacial, as cores (Fig. 4), na criação de paisagens semióticas que os entrelaçam no processo

de construir significados. Entretanto, o documento normativo para a língua inglesa não faz qualquer referência a este aspecto essencial dos letramentos, recorrendo a termos tradicionais e ultrapassados como *verbais* e *não verbais* para indicar a multimodalidade inerente aos textos contemporâneos.

**Figura 4 - Modos semióticos e seus recursos**



Fonte: Dias (2018, p. 164) (adaptado).

Simultaneamente, a diversidade social, ou a variabilidade das convenções de significado em diferentes situações culturais e sociais, impacta as formas como interagimos uns com os outros pelos recursos digitais de interações on-line, além de as maneiras como criamos e participamos de significados em redes sociais. Assim, essas duas dimensões, a multimodalidade e a diversidade, advindas de grandes mudanças pelo impacto das tecnologias digitais na contemporaneidade, dão origem ao termo “multiletramentos”, associado à “pedagogia dos multiletramentos”, uma abordagem que contempla tanto a diversidade de contextos, incluindo os minoritários, assim como a paisagem multifacetada dos textos pelo entrelace dos modos semióticos. Tal abordagem pedagógica contrapõe-se diretamente à pedagogia de competências indicada pelo componente curricular Língua Inglesa da BNCC. Se por um lado, os letramentos são uma dimensão assumida por esse documento prescritivo, por outro, a pedagogia relacionada a eles não recebe o destaque necessário.

Ao estabelecer as diferenças entre “letramento e letramentos”, Kalantzis e Cope (2012) salientam que o letramento no singular, na perspectiva dos fundamentos antigos, foca nas formalidades textuais, privilegiando uma forma particular de fala e escrita na língua nacional que era considerada como o ‘padrão’ ou a forma ‘educada’ indiscutível. Ler, nessa perspectiva, significa “compreender” os significados intrínsecos aos textos que devem ser “absorvidos” pelo leitor de maneira passiva sem o uso do seu conhecimento anterior. Por outro lado, a aprendizagem pela demonstração de “conhecimentos” (competências) e “habilidades” é avaliada por meio de testes padronizados, usualmente de múltipla escolha. Este tipo de letramento, geralmente, não cria oportunidades para questionamentos, uma vez que os alunos aprendem o que é “correto” para a vivência em sociedade.

Os letramentos, na perspectiva dos fundamentos novos, consideram a multimodalidade inerente aos textos contemporâneos, um

dos pontos críticos para a ênfase em seu *design* multimodal. Significa avançar da norma padrão para incluir uma gama diversificada de textos materializados nos mais diversos gêneros que são disseminados por várias mídias, na intencionalidade pedagógica de formar alunos

que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar [pela linguagem] de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e [...] construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações culturais” (Kalantzis *et al.* 2020, p. 24).

Os alunos assim formados no componente curricular língua inglesa serão “capazes de negociar “letramentos” no plural” (Kalantzis *et al.* 2020, p. 24), ampliando as metas pedagógicas propostas pelo documento normativo da BNCC para além da “ampliação de horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural e científico” (p. 199).

O apagamento de questões relacionadas aos gêneros discursivos / textuais configura-se como um dos grandes desacertos do documento prescritivo para a língua inglesa, tendo em vista que os campos da atividade humana pela linguagem (o cotidiano, o escolar, o de atuação na vida pública, entre outros) (Fig. 3) desdobram-se em interações sociais por meio deles. Aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras” e “se eles não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso”, a comunicação humana pelo modo verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 2011 p. 283). A temática sobre gêneros e a abordagem de ensino por meio deles precisam ser incorporadas ao processo de ensinar e aprender inglês como língua franca na educação básica. Assim, “a língua passa a integrar a vida através [deles] e é por meio deles “que a vida entra na língua (p. 265).

## OS EIXOS ORGANIZADORES DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA: ENTRE O IDEAL E O REAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental organiza os conteúdos em cinco eixos — oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esses eixos agrupam unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos progressivamente ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme o documento, tal estrutura objetiva, entre outros aspectos, “facilitar a organização didática dos professores” (Brasil, 2018, p. 245). Contudo, ao prescrever uma hierarquização rígida e sequencial de conteúdos, acaba por dificultar a adaptação metodológica e reduzir a autonomia docente diante das demandas dos diferentes contextos escolares.

A análise da BNCC evidencia a existência de um descompasso entre o **ideal** e o **real**. De um lado, no plano do ideal, o documento assume referenciais inovadores: o Inglês como Língua Franca (ILF), os pressupostos dos multiletramentos, a valorização da multimodalidade e a centralidade da agência estudantil. De outro, na materialização prática, prevalece uma lógica estruturalista, com progressões lineares e foco em estruturas linguísticas vinculadas a padrões internacionais de avaliação. Nesse sentido, o contraste pode ser compreendido à luz dos dois aspectos do valor da informação, propostos por Kress e Van Leeuwen (2021) para a análise de textos multimodais, que distinguem o “ideal” — aquilo que se busca salientar como essência do discurso — do “real”, ligado à materialidade concreta e às práticas efetivas. A imagem abaixo ilustra como as orientações dos eixos organizadores para a aprendizagem de língua inglesa se distanciam da proposta estruturalista materializada nos quadros fechados de habilidades para este Componente Curricular.

Figura 5 - Eixos organizadores

Eixos Organizadores	Ideal	Real
<b>Oralidade</b>	Sugere um envolvimento com as práticas de linguagem em situações de uso oral da LI por meio de uma aprendizagem dinâmica e flexível que pode ser construída a partir da negociação de significado entre os interlocutores (BRASIL, 2018, p. 243).	Mantém a lógica da gradação: elencando as práticas orais de conteúdos simples a conteúdos complexos; Produção de textos orais condicionada às estruturas gramaticais.
<b>Leitura</b>	Aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, atentando para a compreensão e interpretação dos gêneros escritos (BRASIL, 2018, p. 243).	Apresenta a prática da leitura condicionada a identificar elementos lexicais e gramaticais nos textos.
<b>Escrita</b>	Propõe dois aspectos para as práticas de produção de escrita, sendo o primeiro de natureza processual e colaborativo, utilizando planejamento, produção e revisão. E o segundo aspecto, busca conceber a escrita como prática social (BRASIL, 2018, p. 244).	Produção de textos escritos condicionada às estruturas gramaticais; Gradação do processo de escrita, remetendo aos níveis de padronização do CEFR.
<b>Conhecimentos Linguísticos</b>	Propõe o estudo do léxico e da gramática de forma contextualizada e por meio de uma atitude reflexiva (BRASIL, 2018, p. 245).	Construção de repertório lexical limitado às estruturas gramaticais; Sequenciamento de conteúdos.
<b>Dimensão Intercultural</b>	Busca aproximar a aprendizagem da língua inglesa do conceito de ILF, valorizando a interculturalidade e o multilinguismo (BRASIL, 2018, p. 245).	Reafirma a posição do inglês como língua dominante em um cenário global, deixando brechas para interpretações que remetem seu uso a relações coloniais de poder.

Fonte: Elaboração própria.

No **eixo da oralidade**, por exemplo, a BNCC idealiza a negociação de significados em situações autênticas de comunicação, estimulando o estudante a se expressar com confiança, inclusive assumindo riscos. Tal princípio está em consonância com a perspectiva do ILF, na qual a língua é vista como meio de interação intercultural, e não apenas como sistema normativo. Todavia, as habilidades apresentadas mantêm forte relação com o ensino gramatical. No 6º ano, propõe-se “reconhecer o assunto principal em textos orais com apoio de palavras cognatas e pistas do conteúdo discursivo”;

enquanto no 7º ano exige-se narrar acontecimentos no passado com base no uso do *past simple* e do *past continuous* (Brasil, 2018, p. 255). Essa vinculação entre produção oral e domínio prévio de estruturas restringe a oralidade a um recurso de fixação, em vez de reconhecê-la como prática social autêntica.

O mesmo ocorre no **eixo da leitura**, que, em tese, deveria contemplar a diversidade de gêneros e suportes, reconhecendo que os textos circulam em múltiplas esferas sociais. Porém, os quadros de habilidades priorizam a construção de repertório lexical e a identificação de informações específicas, como nos exemplos: “(EF06FI11) explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa” e “(EF06LI10) conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical” (Brasil, 2018). Apesar da tentativa de ampliar os espaços de circulação do texto, prevalece a lógica de decodificação, próxima a estratégias tradicionais de leitura como *skimming* e *scanning*. Tal abordagem distancia-se das perspectivas de multiletramentos (Kalantzis *et al.*, 2020), que compreendem a leitura como prática social crítica e multimodal.

No **eixo da escrita**, a contradição entre ideal e real torna-se ainda mais evidente. O documento indica que a produção textual “[...] inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias [...])” (Brasil, 2018, p. 244). Embora tal progressão sugira avanço em termos de complexidade, o que se observa é a utilização dos gêneros como instrumentos para consolidar conteúdos gramaticais: histórias em quadrinhos associadas ao presente simples, biografias ao uso do passado, fóruns digitais ao emprego de tempos futuros e modais. A escrita, assim, converte-se em espaço de comprovação do domínio linguístico, esvaziando sua dimensão de autoria e criatividade. Como destaca Dias (2020), essa perspectiva reduz o potencial multimodal e autoral da produção textual, limitando-a a exercícios de fixação.

Em contraponto, a abordagem via gêneros (Bambirra, 2020) reforça a ideia de que leitura e escrita são processos interdependentes, em que o estudante, ao escrever, mobiliza práticas de leitura crítica de exemplares reais, integrando dimensões discursivas e multimodais.

O **eixo de conhecimentos linguísticos** também ilustra a distância entre discurso e prática. A BNCC afirma que o estudo da gramática deve ocorrer “[...] pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita [...]” (Brasil, 2018, p. 245). Contudo, os quadros de habilidades retomam um sequenciamento tradicional: “(EF07LI15) construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares”, “(EF06LI20) utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso” ou “(EF09LI15) empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais” (BRASIL, 2018). Esses exemplos revelam a manutenção de um modelo estruturalista, em que a forma precede o uso social da língua, contrariando os pressupostos de multiletramentos e ILF.

Por fim, o **eixo da dimensão intercultural** é o que mais explicita o descompasso entre ideal e real. Embora o documento afirme reconhecer “a importância da reflexão sobre identidades, culturas e práticas sociais em contextos globais”, as habilidades apresentadas enfatizam o inglês como língua dominante, como em: “(EF06LI24) investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)” e “(EF07LI21) analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado” (Brasil, 2018). Apenas no 9º ano surge uma habilidade que remete às relações de colonização: “(EF09LI17) debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania”. Essa progressão revela que o debate crítico é postergado, enquanto a centralidade da língua inglesa como hegemônica é reforçada. Ainda que algumas habilidades abordem a presença do inglês no Brasil ou reconheçam a variação linguística (EF06LI25; EF07LI22), esse movimento é tímido

frente à necessidade de problematizar, desde os anos iniciais, as hierarquias de poder implicadas na circulação da língua inglesa.

Diante disso, pode-se afirmar que a BNCC de Língua Inglesa, embora invoque fundamentos teóricos contemporâneos — ILF, multiletramentos, multimodalidade e interculturalidade —, concretiza-se de forma tradicional e estruturalista, alinhada a padrões internacionais de avaliação. Essa contradição representa o risco de reduzir o ensino de inglês a um treinamento para exames, em detrimento da formação crítica, intercultural e cidadã dos estudantes. Em última análise, o documento “torna-se inviável de ser realizado diante do estabelecimento de normas obrigatórias, que não apenas restringem a autonomia curricular das escolas e redes, mas também enfraquecem a participação efetiva dos agentes das comunidades escolares na construção de um currículo mais plural, contextualizado e democrático” (Brasil, 2018, p. 20).

## FINALIZANDO...

A língua inglesa na era atual de interações ubíquas entre pessoas do mundo inteiro pelas redes sociais digitais configura-se, sem dúvida alguma, como um bem cultural a ser aprendida na educação básica. Embora possa ser vista na perspectiva do monolinguismo como o “mal” de uma “língua única” (Siqueira, 2023) no espaço escolar brasileiro, ela cumpre muitas das vantagens do aprendizado de uma língua adicional ao ser considerada uma ação social que é materializada em gêneros multimodais para os seus mais variados usos e propósitos com forte foco na diversidade sociocultural proporcionada pelas tecnologias digitais. E o que falta, então, para que o documento que a normatiza como língua franca seja alinhado aos pressupostos sobre linguagem, letramentos e seus aspectos multimodais? Como pesquisadoras e formadoras de professores e professoras de inglês, salientamos ajustes nos seguintes aspectos para que possa se aprimorar:

- Compromisso com a visão de linguagem como ação social;
- Compromisso com o desenvolvimento dos letramentos (e seus dois aspectos constitutivos, a diversidade e a multimodalidade, na escola pública;
- Comprometimento com a decolonialidade do ensino de inglês;
- Comprometimento com a perspectiva dos letramentos e com a abordagem via gêneros em todas as práticas sociais pela linguagem;
- Empenho na integração entre os processos de ler e escutar com os de escrever e falar, de modo a indicar práticas pedagógicas que considerem o uso do inglês, sem se limitar aos interesses do desenvolvimento de uma metalinguagem sobre a língua;
- Incorporação da noção de cultura digital na formação dos alunos;
- Incentivo ao uso das tecnologias digitais pelos discentes para expressar suas vozes;
- Pacto com fundamentações teóricas sobre linguagem para incluir noções sobre translinguagem, neurociência e educação bilíngue, além da abordagem metodológica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) que pode ser um grande apoio nas práticas interdisciplinares.

Além desses aspectos, outros são igualmente importantes como, por exemplo, o estabelecimento de ações para desafiar os professores e professoras de inglês para criar suas próprias práticas pedagógicas a partir de recomendações mais amplas sobre sua implementação de modo que possam ser protagonistas em suas ações de ensinar. Importantes ainda são as ações de decoloniar os saberes em inglês de modo que eles não perpetuem a tradicional

visão estruturalista da linguagem que cria máximas para o ensino como a jocosa frase, "*the book is on the table*".

Configura-se como urgente, necessária e bem-vinda uma revisão da BNCC de língua inglesa para que ela possa ressignificar suas orientações para as práticas pedagógicas para além do nível da frase, a fim de incluir a abordagem via gêneros textuais sob a ótica dos letramentos (multimodalidade e diversidade) e da decolonialidade, tendo em vista a formação integral dos alunos da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAMBIRRA, R. **Design no ensino de inglês via gêneros textuais**: desenvolvendo multiletramentos na escola. CEFET-MG. Manuscrito. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: 2013. 562 p.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M.; COOK, J. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**. V. 66 N. 1. Spring 1996
- DIAS, R. Entrevista. **Polifonia**, Cuiabá-MT. v. 25, n. 371, p. 160-170, 2018.
- DIAS, R. Writing abstracts in the university context: combining genre-based and process-oriented approaches. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 1, p. 240-263, 2020.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2004.

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

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

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London/ NY: Routledge, 2021.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n.2, p.329-338, 1994.

NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages**. New York, NY: Routledge, 2015.

RICHARDS, J. C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.

ROSA, G. C. da. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. 2021. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SIQUEIRA, S. A BNCC e o Ensino de LE: o perigo da língua única. *In*: SILVA, N. I. da; MINUSSI, R. D. **Linguística na Educação Básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 59-97, 2023.



# 8

*Vanessa Tiburtino<sup>1</sup>*

## **A MULTIMODALIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS:**

**UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA  
ENTRELAÇADA AOS ENUNCIADOS  
E PRÁTICAS DOCENTES**

1

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santos (Ifes) campus Nova Venécia. Doutora em Estudos Linguísticos - FALE/UFMG. E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com.

*DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0.8*

## INTRODUÇÃO

A língua nos potencializa como sujeitos ativos imbricados nas mais valorosas e diversas práticas e eventos de comunicação, constituindo-nos como humanos. Língua é fenômeno social, ideológico e heterogêneo, é prática interativa, com caráter político, histórico e socio-cultural, “que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (Leffa, 2012, p. 392). Ao agasalharmos tais premissas, consideramos que a língua não se limita a um sistema abstrato prescritivo de regras estanques e passamos a atrelá-la à realidade histórico-social em que os sujeitos se encontram, assumindo um viés flexível, dinâmico, em contínua mudança, indissociável das situações de comunicação (e não alheia a elas) nas várias possibilidades de uso, incorporada pelos mais diversos signos, entonações, sons e vocábulos.

Ao concebermos, pois, que a língua é viva, contextualizada e situada socio-historicamente, depreendemos que sua aprendizagem deve refletir e abarcar esse mesmo caráter plural e flexível. Destarte, adentrar-nos no estudo do ensino de línguas no Brasil, especificamente as adicionais, exige entender como os textos, suas concepções e representações se alteraram nas últimas décadas frente às demandas que as tecnologias, novas possibilidades de interação e mudanças do entendimento da função social da educação também requereram.

A partir de tais compreensões e visões, propomos a escrita deste capítulo. Reforça-se que este constitui-se um recorte da pesquisa de Doutorado em Estudos Linguísticos realizada entre os anos de 2019 e 2022<sup>2</sup>, que buscou investigar os modos e recursos

2 Tese defendida em 16 de dezembro de 2022, sob o título “*A multimodalidade no livro didático de Língua Inglesa: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno*”, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Dados do Projeto aprovado: CAAE nº 41309320.0.0000.5149. Parecer Consubstanciado do CEP (Plataforma Brasil) nº 4.615.709, aprovado em 26 de março de 2021. Tese disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50987>

semióticos orquestrados na composição dos textos das seções de leitura de coleções de livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio utilizadas desde a década de 1980, na perspectiva da abordagem multimodal, a fim de demonstrar as mudanças propiciadas pela inserção de textos autênticos em diversos gêneros discursivos e de analisar o diálogo entre os diferentes modos, a construção de sentidos e contribuições no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Além das análises bibliográficas, houve também, por meio de entrevistas semiestruturadas, a colaboração de dois professores de inglês de escolas da rede pública de Nova Venécia (Espírito Santo). Tendo em vista a natureza e extensão de um capítulo de livro, limitamos este trabalho a algumas considerações acerca de apenas duas obras didáticas, selecionando os livros representantes da década de 2000 e de 2020, uma vez que, por meio da pesquisa, comprovou-se que é neste período/intervalo histórico que os resultados dos estudos da abordagem multimodal refletiram-se, de forma mais nítida e substancial, nos materiais pedagógicos, entre eles, o livro didático (LD) de inglês. Com o intuito de enriquecer as discussões, apresentamos ainda algumas contribuições/enunciados dos docentes<sup>3</sup> entrevistados.

Faz-se relevante mencionar que alicerçar o presente estudo sob a ótica da multimodalidade demanda reconhecer que usamos vários modos para criar sentidos, conforme suas possibilidades e restrições, que a escolha de um modo em detrimento de outro é um processo motivado e essas motivações são impregnadas de posições ideológicas, sociais e culturais e de interesses pessoais, afetivos e cognitivos, a fim de atingir o melhor propósito para a comunicação. Para Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é uma abordagem/campo de estudo que valoriza todas as formas modernas de significação e isso envolve os modos semióticos incorporados

3 Como mencionado, participaram da pesquisa dois professores de língua inglesa atuantes em escolas públicas, sendo uma professora já aposentada (neste texto identificada como ProfA), atuante entre as décadas de 1980 e de 2000, e outro em exercício desde o início dos anos 2000 (indicado como ProfB). A pesquisadora foi apresentada, nos turnos dos diálogos, sob a abreviatura Pesq.

no processo de comunicação e representação. Dessa forma, todos os modos são vistos com a mesma relevância, afastando-se da centralidade da palavra escrita ou qualquer oposição tradicional entre verbal x não verbal, valorizando, assim, diversas semioses como gestos, imagens, sons, músicas e outros.

Para embasar nossas análises, buscamos esteio, especialmente, na Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988), na abordagem multimodal (Kress; van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) e nos estudos dos Letramentos (Kress, 2003; New London Group, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Assim, destacamos, na próxima seção, algumas concepções e considerações acerca do arcabouço teórico que servirá de apoio para as análises posteriormente entrelaçadas.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS, DA SEMIÓTICA SOCIAL E DA ABORDAGEM MULTIMODAL

Uma das perspectivas atuais mais relevantes sobre o ensino-aprendizagem de línguas foca em encaminhamentos metodológicos que busquem agregar as formas como os textos circulam socialmente e práticas discursivas de diversos grupos (não só os dominantes), que abordem o caráter plural das linguagens, considerando os contextos, valores e relações de poder impregnadas nas mensagens. Essa concepção traz à tona uma aceção de que ser letrado, no cenário contemporâneo, ultrapassa a noção de leitura linear estagnada aos limites das páginas (ou de qualquer outro suporte de circulação) e da junção de sílabas e palavras, preocupando-se mais com as consequências e reflexos sociais dessa leitura

e escrita e em como o sujeito reage, interage e produz a partir do que lê e escreve, tal como assevera Soares (2017), ao ressaltar que

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (p. 72).

Os estudos correntes em torno da pluralidade do letramento valorizam a construção dos sentidos possíveis (e não extraídos unicamente) dos textos, atrelados aos conhecimentos de mundo, aos contextos de produção e circulação, às relações de poder, às questões ideológicas e sócio-históricas que circundam cada enunciado. A partir da evolução e aprimoramento dos estudos acerca da leitura, dos letramentos e da produção de sentidos, o *New London Group* (Grupo Nova Londres - GNL) introduz, na década de 1990, o termo Multiletramentos, sob os pilares da multiculturalidade (diversidade de contextos linguísticos e culturais) e dos múltiplos modos de significação (multimodalidade), valorizando as alterações de natureza pública, profissional, comunitária e econômica e problematizar como elas influenciavam nos espaços escolares e nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva do GNL, os caminhos da aprendizagem escolar devem refletir os cenários fluidos e em mudança, que se atrelam também a um tipo de comunicação que associa, cada vez mais, as múltiplas linguagens, culturas, práticas e contextos. Sob as lentes dos Multiletramentos, docentes e educandos devem se tornar sujeitos efetivos dos novos desenhos do panorama educacional, delineando aberturas, criatividade, responsabilidade e flexibilidade no trabalho pedagógico em sala.

A partir dessa concepção, o conceito de *design* vem à tona, abrangendo, por conseguinte, um processo dinâmico para a comunicação e os currículos escolares contemporâneos, entendendo que os significados nunca estão prontos, podendo ser constantemente redesenhados por seus usuários. Assim, qualquer atividade semiótica para produzir textos é negociada e orquestrada a partir de escolhas disponíveis por meio de múltiplos modos e recursos historicamente situados e construídos. A lógica do *design*, então, reconhece a forma e a estrutura de significados, mas também as ações motivadas para construção dos sentidos, tal como destaca a proposta inicial do GNL, que aponta elementos básicos do processo de *design* ao destacar que

É importante frisar que ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, formas de *design*. Ouvintes e leitores encontram os textos como *designs* disponíveis. Eles também se valem de sua experiência de contato com outros *designs* disponíveis como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua escuta e a sua leitura são, em si, uma produção (um *design*) de textos (embora textos para eles mesmos, não para os outros) baseados em seus próprios interesses e experiências de vida. Em torno de suas leituras e escutas, transformam os recursos que recebem em forma de *designs* disponíveis em *redesigns* (Grupo Nova Londres, 2021, p. 123).

É por meio desses processos (*designs* disponíveis, *designing* e *redesign*) que os sujeitos usuários das mais variadas línguas e linguagens refazem os significados, reconstroem e negociam suas identidades ativamente, intervindo na sua realidade imediata. Ao dispor dos elementos do *design*, o GNL considera ver o texto em seus aspectos variados, não só o escrito e/ou falado, mas também o visual, auditivo, gestual, sinalizando que “em sentido profundo, toda

construção de significado é multimodal” (New London Group, 1996, p. 81, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Nesse caminho, a multimodalidade assume papel fundamental, pois entende-se que os significados podem ser expandidos, aprimorados e elaborados de diversas formas e que os modos constantes em determinado texto não foram usados e orquestrados de forma aleatória. Isso leva em conta o interesse do produtor, o repertório do leitor e como este ressignificará os recursos e modos disponíveis. Assim, a comunicação se torna social e multimodal por natureza e as concepções de *design* e multimodalidade devem ser vistas de forma articulada.

Entende-se, portanto, a relevância de abarcar uma proposta de letramentos que leve em conta o engajamento dos aprendizes e sua capacidade de construir múltiplos sentidos, o papel do *design* e a profusão de significados semióticos, criativos, sensoriais, críticos advindos das múltiplas linguagens dos textos, fomentando, cada vez mais, um olhar plural e consciente da não neutralidade das escolhas semióticas dos enunciados. Como efeito, tornam-se possíveis práticas de *letramentos multimodais* (Kress; Jewitt, 2003; Walsh, 2010; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) que expandem os repertórios interpretativos do sujeito, reconhecendo a alternância e a conjugação dos modos imbricados nas concepções sociais, políticas e culturais dos textos, a fim de compreender a construção de significado como processo de transformação de sentidos. Por isso, assumimos uma perspectiva dos letramentos que advoga a favor dos papéis dos diversos modos e artefatos das mensagens e, conseqüentemente, concordamos que

4 Considerando a extensão do capítulo, as citações originalmente em língua estrangeira foram suprimidas, constando, neste texto, apenas as respectivas traduções em língua portuguesa (sob nossa responsabilidade). As mesmas citações se apresentam de forma completa (em inglês e em português) na tese publicada.

[...] Uma teoria linguística não nos pode prover completamente em relação ao que o letramento faz ou é; [...] A copresença de outros modos levanta a questão das suas funções: eles estão apenas reproduzindo o que a linguagem faz, são acessórios, marginais, ou desempenham um papel importante e, se o fazem, é o mesmo papel que o da escrita ou um papel diferente? (Kress, 2003, p. 35).

Ancoramo-nos, portanto, nessa concepção de letramentos que defende a necessidade de se explorar o uso dos diversos modos semióticos no *design* dos textos, sua seleção, combinações, organização, a fim de desvendar quais discursos estão em jogo e quais camadas de sentido, para além da palavra, tecem esse discurso. Em diálogo com essa perspectiva, entram em cena os estudos da Semiótica Social (SS), visando compreender e abarcar o significado como processo, explorar e mapear os sentidos imersos em suas dinâmicas culturais e ideológicas, compreendendo suas dimensões sociais, sua interpretação, produção e circulação, bem como suas implicações (Jewitt; Bezemer, O'Halloran, 2016).

A Semiótica Social propõe, nesse caminho, que o sujeito tenha agenciamento (*agency*) nesse processo de escolhas ao longo da construção de sentido, ou seja, que ele seja agente e *designer* dos múltiplos significados. A proposição do signo motivado e transformado (e nunca simplesmente usado) da SS também é um fator de suma relevância, que também afeta nossas noções de aprendizagem e permite uma visão do signo enquanto evidência e resultado do trabalho do construtor de sentido, o que conduz, nesse caso, ao protagonismo do aprendiz, refutando práticas canônicas e tradicionais como as únicas possíveis para valorizar e reconhecer como manifestações/sinais de aprendizagem.

É urgente perceber que todos envolvidos na comunicação e na aprendizagem são *designer-redesigners* do conhecimento e que nenhum traço, pista, recurso ou artefato na produção da mensagem foi inserido aleatoriamente, juntos eles compõem/organizam

o texto, causando efeitos na produção de sentido. Por conseguinte, frisa-se outra característica de todo signo à luz da SS: constituir-se multimodal, ou seja, ele é produzido a partir dos modos disponíveis na sociedade, moldados pelos recursos semióticos disponíveis em nossos ambientes e culturas. Halliday (1978), ao asseverar sobre as formas de significado, salientava que “existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua” (p. 4), refutando a tradição da hegemonia do modo verbal como autossuficiente na comunicação.

O prefixo *multi* no termo multimodalidade refere-se ao vasto número de modos disponíveis na comunicação, de forma que todos têm potenciais para significar, embora uma modalidade entre elas possa dominar em determinado texto (Kress, 2000). Refletir sobre a multimodalidade na produção dos textos não é apenas considerar quais modos estão ali imbricados, mas os motivos, limites e possibilidades que cada modalidade oportunizou na tessitura textual. Ao agasalhar as análises dos textos disponíveis no LD de língua inglesa sob a teoria sociossemiótica com desdobramento na abordagem multimodal, é preciso, pois, entender que esses textos estão conectados com as mudanças que ocorrem na paisagem semiótica e nas relações sociais entre quem faz e quem interage com eles.

Resta claro, portanto, que assumir a SS enquanto teoria com desdobramento na abordagem multimodal se coaduna com uma perspectiva de educação e educação linguística que reconheça a mudança no panorama da circulação das mensagens (antes com predomínio no modo escrito), bem como a responsabilidade dos sujeitos na construção dos sentidos. Assim, esclarecido o arcabouço teórico, partimos, na seção seguinte, para as discussões a respeito de duas coleções didáticas, evidenciando e dialogando também com alguns excertos das entrevistas semiestruturadas cedidas pelos educadores envolvidos na pesquisa.

## DA MULTIMODALIDADE DO LIVRO DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS E VISÕES DOS PROFESSORES DE INGLÊS: ALGUMAS REFLEXÕES

Nesta seção, tecemos considerações sobre a composição de dois livros didáticos de língua inglesa selecionados como *corpus*, ressaltando os diversos modos e recursos semióticos presentes nos textos constituintes das seções de leitura, além de evidenciar, também, as percepções dos docentes entrevistados em relação às contribuições da orquestração multimodal para o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo LD. As coleções selecionadas envolvem um recorte histórico dos últimos 20 anos; assim, foram escolhidas as obras *Inglês Doorway* (Liberato, 2004), publicada na primeira década dos anos 2000 e aqui indicada como Obra 1, e o livro *Moderna Plus: Inglês* (Almeida, 2020), como representante da década de 2020, mencionado como Obra 2 para melhor fluidez da leitura.

É na primeira década dos anos 2000 que, como resultado das alterações propostas pela LDB de 1996 (Brasil, 1996), foram lançados documentos orientadores que serviram para nortear a elaboração dos currículos escolares do Ensino Médio, tais como os PCN+ (Brasil, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006); estas, em especial, ressaltaram os letramentos, os multiletramentos e a multimodalidade no ensino das línguas, em harmonia com as mudanças que já vinham sendo apropriadas pelos estudos da linguagem que emergiam em pesquisas pelo mundo, acarretando ao documento uma perspectiva diferente das regulamentações anteriores, que direcionavam um olhar de destaque à leitura sobre os demais aspectos e habilidades. Nas nossas análises, é possível verificar que traços dessas proposições acarretadas pelos documentos orientadores puderam ser notados na Obra 1.

Na apresentação do livro aos alunos e docentes, é possível perceber um posicionamento importante na visão relacionada à aprendizagem de língua adicional ao incluir, além das habilidades *ouvir, falar, ler e escrever*, os aspectos sociais e culturais imbricados nas práticas de linguagem, ao contrário de muitos livros didáticos de décadas anteriores que salientavam unicamente, em suas introduções, a formação para o vestibular ou mercado de trabalho. Na abertura do LD em questão, o autor destaca que

*Doorway* contribui trazendo textos autênticos sobre temas diversos, apresentados de forma a permitir a expansão de seu vocabulário, o domínio de aspectos da estrutura gramatical inglesa e o aprimoramento de seu espírito crítico, além de desenvolver sua fluência de leitura. Para exercitar a conversação e a escrita e prepará-lo para concursos e exames, são oferecidas centenas de atividades e questões de vestibular (Liberato, 2004, p. 3).

Nesse excerto, conseguimos observar que, além de salientar o vocabulário, a gramática, e a conversação, o autor enfatiza o “aprimoramento do espírito crítico” do educando, um aspecto inovador frente às coleções de 1980 e 1990, que, sob a égide da leitura com foco no *skimming* e *scanning*, restringiam as atividades de compreensão textual ao conteúdo escrito dos textos, no amparo de técnicas mais instrumentais. Aliado a uma visão mais flexível de língua que considera não só o purismo lexical, o Manual do Professor traz orientações importantes sobre o processo de leitura, tais como comentários e discussões introdutórias sobre o tema a ser lido, explanações sobre aspectos culturais, curiosidades linguísticas, introdução às temáticas com o uso de recursos como fotos e filmes e abordagens de elementos sociais, culturais e políticos (Liberato, 2004, p. 12 e 13).

Apesar dessas nuances de mudanças, é perceptível que o protagonismo do modo verbal ainda se sustenta, como observado em algumas orientações constantes no Manual do Professor. Ademais, em poucas unidades, cerca de 9% da Obra 1, verificamos

atividades pontuais que destinassem a atenção para a leitura com um olhar que buscasse integrar ou valorizar os modos e recursos semióticos. Bezemer e Kress (2016) salientam que, numa perspectiva sociosemiótica multimodal aplicada em contextos de ensino, “nós absolutamente precisamos considerar que a demonstração de aprendizagem por parte dos alunos foi ou pode ter sido moldada pelos modos (construídos) disponíveis para eles” (Bezemer; Kress, 2016, p. 54). Logo, incluir atividades que fomentam a transposição dos conteúdos aprendidos para outros modos deve propiciar um trabalho que permita um *engajamento transformativo* (Bezemer; Kress, 2016) do aluno na construção dos sentidos, que não simplesmente copia ou adquire conhecimentos transmitidos por outros, mas que age e reprojeta os modos na orquestração dos seus próprios sentidos. No entanto, concluímos que essas possibilidades, na Obra 1, são limitadas, especialmente ao organizar a tarefa em respostas fechadas em busca da marcação do item visto como “correto”.

Dessa maneira, inferimos que, apesar de a Obra 1 ter incorporado imagens que buscam engajamento com leitor (atos de *demanda*), cores vibrantes, tipografias e molduras diversificadas e recursos semióticos que arquitetam uma composição multimodal, as orientações aos professores e enunciados e tarefas aos alunos não dão conta de uma abordagem que contemple a constituição, as *affordances* e contribuições de cada modo na construção de sentido, salientando o teor escrito como central e prioritário, como se os signos elaborados em outros modos estivessem no texto apenas para “refinar” o modo verbal (Bezemer; Kress, 2016).

A centralidade no verbal (tanto na disposição ocupando maior espaço e atenção nas páginas, quanto na ausência de atividades e orientações que explorem os outros modos e recursos) em que a progressão das mensagens escritas é requerida (leitura dos textos da esquerda para direita, de cima para baixo, dos títulos, subtítulos, parágrafos e assim por diante) para se conseguir responder as atividades (que, novamente, não se referem aos outros modos presentes

nas seções de leitura) nos leva a concluir que a Obra 1 traça um caminho linear que induz a ordem e o conteúdo que deve ser lido e, conseqüentemente, aprendido. Nas palavras de Kress (2015), “a linearidade aparece como um indicador de uma relação social prévia (de ordem hierárquica reforçada em ‘convenção’): ‘você’, o leitor, precisa seguir a ordem indicada pelo autor” (p. 61). Esses caminhos lineares, em cenários educacionais, podem resultar em efeitos sociais na aprendizagem e no trabalho semiótico dos educandos, tais como o reconhecimento da autoridade do autor do texto, a aceitação da sequenciação dos assuntos abordados e a projeção da coerência que reside unicamente nos textos escritos, reproduzindo, assim, noções tradicionais de leitura.

Por outro lado, necessário se faz salientar que o referido LD abarca mudanças importantes no tocante à contextualização e à problematização das temáticas tratadas, especialmente nas sugestões e esclarecimentos aos professores. Sob um viés distinto das outras coleções analisadas, a Obra 1 reforça orientações, ao lado de cada texto, incentivando o professor a discutir os temas antes ou durante a leitura. No Manual do Professor, destacam-se alguns fragmentos relevantes para essa análise, tais como:

O conteúdo e os temas abordados propõem-se a **ampliar a visão de mundo dos estudantes** por não se limitarem ao que é passageiro, curioso, divertido ou enciclopédico, mas sim **oferecer oportunidades para a reflexão sobre temas transversais**, como preconizam os PCNs.

Alguns textos apresentam **assuntos polêmicos, oferecendo ao professor a possibilidade de mediação** e, aos alunos, informações e a oportunidade para **argumentações e exposição de ideias diante do grupo, estimulando, assim, o debate crítico e organizado** (Liberato, 2004, p. 4, Manual do Professor, grifo nosso).

Apuramos, pelos excertos transcritos, que o autor da Obra 1, quando orienta o professor quanto aos procedimentos possíveis nas

seções de leitura, busca fomentar debates para interação e participação dos aprendizes. Ao incluir orientações acerca da contextualização e da problematização crítica das temáticas, a Obra 1 concretiza um importante avanço em prol da valorização do aluno enquanto sujeito social que age e *redesenha* significados. Reconhecemos que essas orientações são um grande incentivo rumo ao entendimento de que o educando é o agente da aprendizagem e que, por isso, ele deve ser engajado e continuamente envolvido no processo de *designing* e *redesign* de conhecimento, a fim de ver sentido no que estuda e de criar condições para transformar significados nos processos de representação e comunicação.

Em consonância com as orientações constantes no Manual do Professor da Obra 1 está uma observação levantada pela Prof A, ao longo de sua entrevista. Na oportunidade, ela revelou como as obras do início dos anos 2000 começaram a apresentar algumas diferenças quando comparadas aos livros anteriores quanto a essa conexão com a realidade, interação e engajamento dos alunos, conforme grifamos no excerto a seguir.

**Prof A:** [...] Olha, esse livro ((*ela abre um livro de Ensino Médio sobre a mesa*)) já vem com essa questão que você falou de mais imagem, mais texto, [mais exercício]

**Pesq:** [mais cores]

Prof A: Isso, mais cores, mais exercício, mais TEXTO. E você vê, só olhando assim por cima ++ ((*folheando na seção de texto*)) **que tem mais coisa, mais é:::, mais pergunta pra gente trabalhar com aluno, mais, é::: como vou dizer, mais essa questão de conversar com o aluno, sabe, ouvir a opinião dele, como era a realidade dele.**

**Pesq:** É, só de olhar visualmente por cima assim a gente já nota diferença. Por isso que estou pesquisando essas diferenças, mudanças e como elas impactaram no ensino do inglês, isso tudo é muito importante [...].

**Prof A:** Sim, é muito interessante. Olha aqui ((*apontando e lendo uma questão no livro aberto*)): **“O que você faria se estivesse no lugar do personagem?” Tá vendo? Tinha uma outra pergunta interessante aqui que li enquanto você estava falando (5.0) ((*ela folheia novamente procurando a questão e lê quando encontra*)) Essa, ó, “Você já passou por essa situação ou algo parecido?” Aí vem a questão, a chance da gente ouvir, dialogar mais, conhecer o que o aluno vivia, mas isso não tinha antes. Nos outros livros, como te falei, mais antigos, não era assim. [...] Já dá pra ver que depois que eu saí as coisas foram mudando, assim, envolvendo ((*gesto com a mão*)) **mais as turmas**, talvez até por causa do Ensino Médio, né, que antes era profissionalizante, aí: muda muita coisa mesmo (grifos nossos).**

A partir dos fragmentos grifados, é possível notar como as coleções a partir da década de 2000 começaram a dar indícios de um cenário que valoriza práticas sociais dos diferentes textos e contextos, uma abordagem mais dialógica, mais aberta a discussões e diversos entendimentos que os textos multimodais carregam. A Prof A, ao debruçar-se sobre um LD que utilizou em seus últimos anos de docência antecedentes à aposentadoria, assevera como as mudanças nos materiais já eram visíveis, distanciando-se, mesmo que de forma tênue, de uma prática mecânica de texto, leitura, tradução e atividades estritamente escritas e aproximando-se de possibilidades mais coerentes com uma perspectiva de aluno enquanto agentes ativos de sua aprendizagem, que se posicionam e refletem sobre os possíveis efeitos de sentido de determinado texto em suas vivências cotidianas.

As passagens realçadas nas falas da professora trazem à tona uma concepção de material que começava a abranger novas demandas sociais de leitura e aprendizagem, entre elas, a necessidade de atividades, textos e procedimentos que abarcassem os interesses e experiências dos aprendizes. É preciso lembrar que o início dos anos 2000, época referendada pela educadora e também

período do lançamento da Obra 1, configurava-se um cenário em que os estudos dos letramentos e Multiletramentos (New London Group, 1996) começavam a reverberar por alunos ativos em sua própria aprendizagem, requerendo ainda livros didáticos que englobassem “textos multimodais como os que leem fora da escola, juntamente com atividades desafiadoras, temas de relevância social que lhes dêem a oportunidade de desenvolver uma comunicação inteligente e um pensamento crítico” (Dias; Turbin, 2022, p. 94).

Reiteramos que esse panorama de orientação pertinente à valorização local, social e cultural das temáticas se manifestou somente no Manual do Professor da Obra 1. Ao voltarmos nosso foco para as atividades e enunciados direcionados aos educandos nas seções de leitura, observamos que eles se destinam exclusivamente ao conteúdo verbal do texto, em forma de questões objetivas. Não há, portanto, tarefas, dicas ou observações no LD do aluno que deem espaço para que ele imprima, nessas seções, suas impressões e seus repertórios, o que indica, portanto, que é tarefa exclusiva do professor, na sua transposição didática, concatenar o que é estudado no livro ao que é vivido na realidade.

Assim, ao projetarmos nosso olhar para a Obra 1 como um todo, podemos concluir que, embora suas proposições no Manual do Professor revelem uma abordagem didática que busca o engajamento do aprendiz, isso só seria possível mediante um trabalho docente que ampliasse, em muito, as discussões iniciadas nas orientações, devido à ausência de enunciados diretamente destinados aos alunos. E tais conclusões ainda se repetem sobre as possíveis práticas de letramentos multimodais advindos da obra (Liberato, 2004): valorizar os modos bem como reconhecer como cada um contribui para o significado dos textos são tarefas possíveis, visto que eles se relacionam e complementam entre si, mas somente viável a partir da prática docente, posto que os conteúdos versam, exclusivamente, para a centralidade do modo verbal.

Assentados alguns apontamentos voltados ao primeiro material didático selecionado, debruçamos nosso olhar à Obra 2 (volume único), representante, neste capítulo, dos livros da década de 2020. Destaca-se que a apresentação e lançamento desse livro respeitaram quesitos determinados pelo edital do PNLD 2021, que, por sua vez, trouxe exigências como a apresentação de “conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis”, manifestados em “linguagem atrativa aos jovens” (Edital PNLD 2021, 2019, p. 75<sup>5</sup>), além da necessidade de “apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem” (p. 54). Entendemos, pois, que tais condições não apenas especificam critérios para a apresentação de recursos visuais, como deixam sinais de sua necessária exploração no contexto didático, além de evidenciar algumas mudanças comparadas aos editais anteriores, visto que citam abertamente a multimodalidade, pressuposto que se configura um passo importante rumo ao reconhecimento desta enquanto característica inerente a todas as formas de comunicação.

Um aspecto que se destaca nas colocações ao professor é a constante orientação pelo debate e manifestação dos posicionamentos dos estudantes, “de modo que eles possam se engajar e participar de eventos discursivos de língua inglesa” (Almeida, 2020, p. XXI, Manual do Professor). Nesses termos, a Obra 2 assume, nas suas apresentações e no diálogo tecido com o professor e o estudante, um lugar de defesa pelo envolvimento deste na interação, na produção de sentidos e na argumentação. Nesse sentido, ao debater sobre as discussões e trabalhos realizados em sala a partir dos textos disponíveis no LD, o Prof B, em exercício atualmente, expõe como

5 Edital nº 3/2019 PNLD 2021, de 27/11/2019. Disponível na aba “Edital PNLD Consolidado”, no link: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019> Acesso em: 24 abr. 2020

as orientações da obra direcionadas ao professor e ao aluno podem contribuir positivamente.

**Prof B:** Ah tá! Sempre tento mostrar a eles como o texto (++) ou o que está ali é importante, como eles podem ver aquilo perto da vida deles mesmo, na TV, na internet, nas notícias. Eles geralmente participam também, é:: trazem exemplos deles mesmo, entendeu? Geralmente, o livro traz essas perguntas que fazem a gente já comentar sobre o assunto do capítulo ou do texto mesmo na realidade deles, dos alunos e isso facilita bastante, já nos alerta mesmo pra envolver mais o aluno, eles sempre tentam responder, dão exemplos sobre o que acontecem com eles, em português mesmo, essas perguntas já vêm em português no livro, na maioria da vezes. Antigamente, na época que eu estudava, não tinha isso não. Até quando eu comecei a lecionar não lembro disso no material e, assim, nas aulas mesmo. Hoje já vem com isso, com essas perguntas, exemplos, no:: final ou no início dos capítulos. Mas, professora, nem sempre a gente consegue se aprofundar muito não, às vezes não dá tempo ou mesmo a discussão vai pro outro lado, do:: texto ali mesmo (grifos nossos).

Por intermédio desses excertos, notamos como as adaptações dos materiais didáticos pelos docentes são essenciais enquanto instrumento de suporte (e não uma prescrição de conteúdo) em suas práticas pedagógicas; ao esclarecer que nem sempre é possível aprofundar as sugestões que o material traz nas atividades de contextualização e que alguns de seus questionamentos/tarefas servem de alerta para determinada abordagem, evidenciam-se a importância do LD nos espaços escolares e o protagonismo do professor ao selecionar e adaptar os conteúdos.

É considerável mencionar também que, em sua mensagem inicial ao aluno, o autor da Obra 2 explana que “os temas são abordados sob diferentes perspectivas nas unidades, para que você possa pensar sobre eles analisando imagens, lendo e ouvindo textos que

circulam pelo mundo social e realizando atividades diversificadas” (Almeida, 2020, p. 3). Assim, deixa-se em evidência que a imagem não figura as páginas da coleção apenas para ilustrar ou ornamentar o texto, mas que é objeto dele, precisa ser lida, analisada, entendida como parte integrante e não acessória. A partir dessa perspectiva, vemos como o panorama da obra abarca mudanças e características da paisagem atual, que demanda sujeitos criativos, reflexivos, leitores de linguagens múltiplas. Logo, por esses quesitos apresentados, já observamos aspectos diferenciados da *Obra 2*, que leva, em seu título, um caráter agregado de adição (*Plus*); desde já, percebemos que essas características “a mais”, distintas em alguns aspectos de outras obras já na sua apresentação, podem justificar a inclusão do termo em sua nomenclatura.

Prosseguindo com o olhar voltado às páginas internas, o livro *Moderna Plus: Inglês*, por meio da *escolha motivada* e criteriosa de imagens e demais recursos visuais, reforça como os discursos circulam em variados modos, não apenas pela escrita, haja vista a heterogeneidade de situações, realidades, práticas e experiências que enriquecem as fotos retratadas, sem haver qualquer outra opção que não seja a abordagem das imagens que impactam suas seções. “Nenhum texto [escrito] duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura não são duas formas de dizer a mesma coisa”, já dizia Lemke (2016, p. 464). Não há como o aluno ou professor passar por tais páginas sem prestar atenção nos modos visuais nelas dispostos.

É preciso ressaltar que a construção de sentido, sob a ótica da SS, não reside apenas nos discursos e *designs* disponíveis, mas também na *produção* enquanto resultado do engajamento do sujeito na articulação e interpretação dos significados (Kress; van Leeuwen, 2001). A *Obra 2* traz oportunidades para engajar o sujeito num processo dinâmico de aprendizagem, apontando indícios de tais possibilidades ao demonstrar que as atividades que atravessam as seções de leitura têm propósitos diferenciados, incluindo desde questões objetivas e metalinguísticas, com predomínio de estratégias

de *skimming*, por exemplo, a exercícios mais subjetivos, inferenciais, que demandam do leitor interações e posicionamentos a partir dos assuntos abordados nos textos.

Assim, ao lançarmos o olhar para a obra como um todo, verificamos, a partir dos dados refletidos, um avanço significativo do LD em questão, tanto no *reconhecimento* do aluno enquanto *designer* e produtor de signos (*sign maker*), fomentando orientações e atividades que buscam envolvê-lo nas discussões, na manifestação de seus repertórios e nas ressignificações dos conteúdos dispostos, como também no que se refere ao uso das imagens, do *layout*, dos aspectos gráficos, contemplando conjuntos variados de modos semióticos. As reflexões tecidas a partir dos dados da Obra 2 também nos apontam que:

- Há orientações e atividades na seção *First of all* que buscam explorar e articular especialmente as imagens ao conteúdo verbal. As subseções de leitura também são contempladas com variedade de modos e recursos, no entanto, as atividades, em sua maioria, ainda residem no teor verbal escrito;
- A disposição das informações, dos elementos e dos formatos gráficos e visuais possibilita leituras não lineares, modulares, circulares, que, por sua vez, podem propiciar que o aluno redesenhe e transforme nos signos no processo de *meaning making*;
- Sugestões, dicas e orientações acerca do trabalho com os aspectos visuais, especialmente com a imagem, são direcionadas ao docente, mas, apesar de salientar o foco nesses elementos, fica evidente que perguntas e abordagem que atrelem a interação e funções dos modos na produção de sentido devem ser expandidas.

Considerando, pois, todos esses aspectos, destacamos que a Obra 2 sinaliza relevantes mudanças na incorporação do LD

enquanto instrumento didático multimodal. A combinação imagética, gráfica e escrita se afina nessa coleção, o que se harmoniza com a sociedade cada vez mais visual em que nos inserimos. Kress (2010) resume magistralmente as alterações que levaram à paisagem semiótica multimodal do LD nos seguintes dizeres:

[...] Os livros didáticos passaram por mudanças no último século [...] o papel do livro mudou, as relações sociais do livro, do leitor e da instituição escolar mudaram. Podemos ver mudanças no trabalho semiótico do *design* que foi feito pelas equipes de *design* e que agora se espera que seja feito pelos leitores. Agora há cores em quase todas as páginas, além de fotografias e desenhos; o texto global constituído agora por escrita e imagens, está organizado no *layout* de uma página que se configura como um *site* de exibição, um *site* de aparência, um *layout* / unidade semiótica que não existia ou sequer tinha sido imaginada [...]. (p. 141).

Em diálogo com essas postulações de Kress (2010) acerca das mudanças no último século (no LD, na visão de aluno, na concepção de ensino e aprendizagem), destacamos, para finalizar, palavras conclusivas dos dois professores entrevistados que, ao refletirem sobre um panorama geral do ensino de inglês com apoio de livros e materiais didáticos, frisam as diferenças ocorridas ao longo dos anos e, de certa forma, perspectivas esperançosas sobre possibilidades de um trabalho didático-pedagógico engajado, crítico e integrado ao cenário multimodal por meio do LD.

#### **PROF A:**

**Prof A:** [Ah, sim, então, quanto mais orientação, quanto mais claro deixasse pro aluno e pra nós mesmo, professor, seria melhor, **mas não era assim, era muito muito:: puro, entendeu, texto, atividade, pergunta, como se fosse, como:: um ciclo, sabe. A gente, nem nós nem aluno tá, não tínhamos esse::** ((*gesto com a mão perto dos olhos*)) **olhar para outros é:: aspectos, como você disse. Claro, tinha lá um desenho antes ou no meio do:: da página,**

por exemplo, claro que ele tava lá, mas na explicação, na aula mesmo era o que tava escrito e já era, às vezes, complicado de entender, porque era distante do que o aluno tava acostumado, entendeu?! Não dava tempo, e era bem assim na gramática mesmo.

[...] **Prof A:** É isso que é bom, né porque **antes era bem gramática mesmo**, aí se a gente tivesse isso ((risos)), outra coisa. (grifos nossos).

**PROF B:**

**Prof B:** [...] **Então assim esse tipo de material aqui** ((apontando pro livro didático sobre a mesa)) **ele é bem enriquecedor, tá, você vê imagens mais ilustrativas, mais claras, [mais coloridas]**

**Pesq:** [reais também]

**Prof B:** REAIS, isso. Tudo isso, informações atuais, o mundo, o mundo aqui dentro, dentro de um livro, né. É muito colorido, tem imagens bem diferentes também e alguns, alguns formatos né que é bem próximo do que eles usam no celular, no dia a dia deles digitando também. [...] **e aqui nós temos tanto o visual, quanto o escrito, o auditivo, atividades de *listening*, muito bom!** (grifos nossos).

Mediante o impacto dessas mudanças no LD, é oportuno pontuar como ele tornou-se, inclusive, instrumento de apoio à formação docente ao inserir, em suas orientações metodológicas, procedimentos, sugestões, diálogos, leituras, apontamentos, dicas de materiais, ou seja, conteúdo para além de respostas das tarefas, conforme verificado nos livros selecionados. Os excertos destacados das entrevistas com os dois educadores salientam, de certa forma, essas mudanças e ainda nos permitem pensar sobre a urgência de planejar, projetar e efetuar, cada vez mais, ações voltadas à educação linguística enquanto formadora de sujeitos negociadores de sentidos, que interagem e agem perante os textos e vivências em sala.

## CONCLUSÕES

Investigar a relação texto, multimodalidade e ensino se torna relevante mediante a urgência de se entender e aprender a ler, produzir, agir e interagir com os textos altamente multissemióticos que já circulam e se materializam nos contextos contemporâneos. Empoderar semioticamente (Kress, 2003) nossos educandos deve ser uma das prioridades das aulas de línguas (materna e adicional). Ao fazer um movimento de imersão no LD, é possível perceber como seus textos, atividades e orientações contemplam formas de apresentação, organização e disposições distintas, imbricando múltiplos modos e recursos semióticos. Depreende-se então que, concatenados à paisagem semiótica que prioriza textos cada vez mais dinâmicos, fluidos e multimodais, os livros também devem refletir, representar e cumprir seus objetivos didáticos por meio dessas composições.

A constatação evidenciada por meio da análise diacrônica do LD revela a evolução do papel deste enquanto instrumento de apoio na formação docente, mediante a ampliação das orientações, esclarecimentos e sugestões ao professor. Assim, é preciso um diálogo que objetive associar e problematizar a presença das semioses e artefatos multimodais à produção de sentido e seus reflexos nas interações com textos e discursos. "Uma imagem também precisa ser lida à maneira de um conjunto de palavras. No entanto, as dinâmicas e sintaxes e gramáticas dessas linguagens são diferentes" (Ribeiro, 2018, p. 67). Por isso, a necessidade de criar oportunidades para abordá-las com o uso do LD em sala de aula, em suas complexidades e possibilidades, estendendo o repertório interpretativo dos alunos. Para tal, torna-se urgente também a compreensão por parte dos professores acerca de teorias e práticas que correlacionem modos visuais, *designs* gráficos e multimodalidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. **Moderna plus**: inglês. Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Multimodality, Learning and Communication**. A Social Semiotic Frame. Londres: Routledge, 2016, 157 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1.

DIAS, R.; TURBIN, A. E. F. The two “multis” and the Multiliteracies Pedagogy: “Shaking hands” in the Brazilian English public education for tens. **Ilha do Desterro**. v. 75, nº 1, p. 93-109, Florianópolis, jan-abr 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145.

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

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

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1ª ed., Campinas, Editora Unicamp, 2020. 406 p.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

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

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

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review** 28 (2015), 49–71. doi 10.1075/aila.28.03kre ISSN 1461–0213 / e-issn 1570–5595. John Benjamins Publishing Company, 2015.

KRESS, G.; JEWITT, C. **Multimodal Literacy**. New York: Peter Lang, 2003.

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

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, v. 20. n. 2, p. 389- 411, jul./dez. 2012.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2016.

LIBERATO, W. **Inglês Doorway**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Haward Educational Review, 1996, p. 60-92.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for the classroom practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.



9

*Denise Giarola Maia*

**OS SIGNIFICADOS  
DA IMAGEM NOS  
LIVROS ILUSTRADOS  
DE LITERATURA INFANTIL**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é uma síntese de um estudo bibliográfico realizado no projeto de pesquisa “Letramento e multimodalidade do livro literário infantil na formação do professor mediador de leitura”, desenvolvido no estágio de residência Pós-Doutoral do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A motivação para esse estudo surgiu das trocas de saberes entre professora e estudantes, durante as aulas de Literatura Infanto-Juvenil do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Minas Gerais – *campus* Ouro Branco, em que se identificou a necessidade de discutir sobre a mediação de leitura do livro ilustrado.

Conforme apontam Painter, Martin e Unsworth (2014), como a leitura, em especial a literária, envolve um engajamento com a linguagem escrita, facilmente supõe-se que a imagem no livro ilustrado sirva principalmente para ajudar as crianças a identificar os significados das palavras ou simplesmente para tornar a leitura mais fácil. Logo, faz-se urgente essa discussão sobre a importância do aspecto visual, tanto quanto o verbal, no aprendizado desse letramento, já que o livro ilustrado é um artefato multimodal e por isso todas as modalidades presentes são necessárias na criação de significados e na formação de leitores. Contudo, conforme os autores, o desafio é que, no geral, os conhecimentos sobre a língua e sobre os procedimentos literários são mais difundidos do que aqueles relativos a como as imagens funcionam.

Nessa mesma perspectiva, Barbosa (2023) pontua que, a primazia do verbal acarretou no surgimento de diferentes estudos que buscam explicar a sua organização, conseqüentemente, quando se pensa em “leitura” e “escrita”, imediatamente associa-se essas habilidades ao verbal (ao aspecto linguístico), sendo este “também aquele que tem protagonizado as teorias que explicam os métodos

e os processos nos quais se realizam aquelas habilidades.” (p. 200). Sendo assim, de acordo com a autora, é necessário “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.” (p. 200).

Então, partindo dessa premissa e da seguinte questão: “como as ilustrações devem ser vistas e o que elas querem que o leitor veja?”, tem-se como objetivo, deste capítulo, apresentar categorias analíticas, as quais foram propostas pelos autores Painter, Martin e Unsworth (2014), para a leitura de narrativas visuais em livros ilustrados de literatura infantil.

## O LIVRO ILUSTRADO DE LITERATURA INFANTIL

O contato com a literatura deve ser incentivado e iniciado ainda cedo, preferencialmente já no período de gestação, com o adulto cantando cantigas, canções de ninar, parlendas, etc.; contando e lendo histórias para/com o bebê. Essas são ações que devem se estender para à escola, por exemplo, já desde a Educação Infantil, pois ajudam a promover experiências significativas de aprendizagem de língua, nas quais a criança tem a possibilidade de ampliar sua capacidade de comunicação e expressão, sendo essa associada às quatro competências linguísticas, a saber: fala, escuta, leitura e escrita, conforme destaca o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 2023).

Na literatura infantil, de acordo com Corrêa e Campos (2019), o livro ilustrado é um gênero híbrido de narrativa, formado pela relação da palavra escrita com a imagem e o projeto gráfico. Trata-se daquelas obras em que a história é narrada por meio da escrita e da

ilustração, ou seja, existem apenas a partir dessa versão ilustrada. Assim, durante a fruição estética com o livro ilustrado, o leitor precisa “ler” todos os modos em conjunto. “Ler”, nesse caso, vai além da mera decodificação do alfabeto e/ou do conhecimento dos recursos do sistema da escrita, mas pode ser entendido, a partir dos estudos fundamentados na abordagem da Multimodalidade (Kress, 2003; Kress, 2010; Kress, van Leeuwen, 2001; Kress, van Leeuwen, 2021), os quais têm possibilitado repensar as concepções sobre leitura, como a capacidade de construir sentido para o que está dado na materialidade do texto, o que requer, então, a integração de competências linguísticas à habilidade comunicativa de ver.

[...] 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” (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 (Barbosa, 2023, p. 200).

Assim, a habilidade de “ver” consiste, por um lado, em buscar o que os produtores daquele livro querem que seja visto, já que para isso as informações foram organizadas de certo modo no espaço da página, dado aos seus interesses e às suas escolhas, criando, assim, um discurso; e, de outro lado, o que o consumidor quer que seja visto, de acordo também com os seus interesses e escolhas.

Barbosa (2023, p. 201) denomina como “leitor-olhante” aquele indivíduo que é capaz de integrar as habilidades de ler e ver, isto é, de realizar uma leitura multimodal, o que, para ela, significa um duplo empoderamento, pois tanto o modo visual deixa de ser um elemento de decoração quanto o participante, quer seja produtor ou consumidor, passa a ser alguém que constrói sentido para o visual em conjunto com outros modos. Cabe destacar que

o sentido não é algo que está dado ou pronto, mas que está em um contínuo processo de (r)elaboração pelo leitor-olhante, ainda que o contexto sócio-histórico em que a mensagem foi criada seja um fator limitador desse procedimento.

Na próxima seção, para fins de apresentação das categorias analíticas propostas pelos autores Painter, Martin e Unsworth (2014) para a leitura de narrativas visuais em livros ilustrados de literatura infantil, como forma de aprimorar essa habilidade comunicativa de ver, tem-se a ênfase no modo visual embora, como discutido, aqui, o sentido global da obra literária deve ser sempre compreendido na integração dos modos.

## CATEGORIAS ANALÍTICAS PARA A LEITURA DA NARRATIVA VISUAL DE LIVROS ILUSTRADOS

Para auxiliar na compreensão do discurso multimodal do livro ilustrado, Painter, Martin e Unsworth (2014) partem dos pressupostos da Semiótica Social (SS), que, por sua vez, é um campo fortemente influenciado pela Linguística Sistêmica-Funcional (LSF). Da SS, os autores se valem da Gramática do *Design* Visual (GDV) estabelecida por Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), contudo em um exercício de expansão e de refinamento, de modo a atender as especificidades do objeto de estudo, tais como: “a natureza das relações entre as imagens em uma sequência, o leque de possibilidades de ponto de vista em uma narrativa visual e os recursos visuais para o envolvimento emocional com o leitor em tais textos” (p. 3, tradução nossa<sup>1</sup>).

1 *No original: “[...] the nature of relations between images in a sequence, the range of possibilities for point of view in a visual narrative and the visual resources for emotional engagement with the reader in such texts.” (Painter, Martin e Unsworth, 2014, p. 3)*

De acordo com os trabalhos desenvolvidos na SS, os modos semióticos foram desenvolvidos para atender as necessidades humanas, como, por exemplo, a de relação interpessoal, ou seja, de interagir com as pessoas, na forma de uma proposta, solicitação ou troca de bens e serviços e informações, e de criar ou manter relações sociais; também a de representação das experiências dos indivíduos e de como eles veem o mundo; e, finalmente, a de organização textual da mensagem, a fim de atingir seus propósitos. Assim, os recursos de cada modo formam sistemas que são capazes de desempenhar essas três funções (ou significados) na sociedade, a saber: interacional, representacional e textual.

## O SIGNIFICADO INTERACIONAL

No significado interacional, o livro ilustrado é tido como uma interação que envolve alguns participantes, tais como: os leitores-olhantes (bebês/crianças pequenas e mediador), os autores da obra (escritor, ilustrador, etc.) e os personagens da história. A expressão “participantes representados” (PR) é utilizada para referir aos personagens (seres e objetos ilustrados no livro); e “participantes interativos” (PI), para os leitores-olhantes e os autores da obra. Assim, é nessa troca interativa que papéis, relacionamentos e afetos são realizados e configurados entre os participantes, fazendo com que eles expressem suas opiniões, julgamentos e atitudes. Segundo Painter, Martin e Unsworth (2014), no livro ilustrado, a imagem é um dos modos que mais contribui para expressar afiliação e sentimento, tanto entre leitores-olhantes e personagens quanto entre os próprios personagens da história. Assim, os sistemas de escolha de significados interacionais são:

## FOCALIZAÇÃO

Está relacionado ao olhar dos participantes, em que os personagens da história podem ser representados com um olhar de demanda, quando eles fitam o leitor-olhante, ou então, de oferta, quando há ausência desse contato entre os participantes, sugerindo, assim, uma observação por parte dos PI.

Painter, Martin e Unsworth (2014) afirmam que, no livro ilustrado, o uso desse sistema de olhar não funciona tanto como um meio de troca dialógica (demanda/oferta) para exigir/oferecer algo do/ao leitor-olhante. Nesse evento interativo, seu significado centraliza-se em uma dimensão afetiva. Logo, dizer que o olhar indica contato/observação significa perceber se o leitor-olhante foi posicionado para se envolver com o personagem, por meio do contato visual, ou apenas para observá-lo. Segundo os autores, a “observação” é recorrentemente utilizada nos livros ilustrados para manter o leitor-olhante fora do mundo da história, com a finalidade de observar e de aprender sobre o que acontece dentro dele; já a opção de “contato”, serve para inseri-lo na história.

Além disso, o olhar de contato pode se manifestar de diferentes formas: (i) direto (olhar frontal do personagem); (ii) convidativo (a cabeça/os olhos do personagem estão virados para o lado); (iii) mediado, porque também o leitor-olhante pode ser posicionado no *layout* para ver pelos olhos do personagem, isto é, “como ele” (quando parte do corpo do personagem emerge da borda inferior da imagem).

## *PATHOS*

A maneira como os personagens são representados nas histórias dos livros ilustrados pode ser categorizada em três estilos: “minimalista”, “genérico” e “naturalista”, com base no grau de detalhes e realismo do desenho. Para Painter, Martin e Unsworth (2014),

diferente do uso desses estilos em outros textos, nos quais eles são expressão de modalidade (isto é, valor de verdade da imagem), no livro ilustrado, eles geralmente indicam emoção ou afeto de um personagem, podendo representar graus mais/menos fortes de (in)/felicidade ou tristeza, a depender da quantidade de detalhes dos aspectos faciais do personagem.

Assim, Painter, Martin e Unsworth (2014) explicam que enquanto o estilo minimalista é mais icônico, podendo representar mais fortemente graus de felicidade ou tristeza, pois o artista não precisa manter a precisão facial ou proporções corporais; o estilo genérico é mais detalhado, em relação à musculatura do rosto humano, portanto o repertório emocional é ampliado; já o naturalista é o estilo mais sutil e contido de todos, porque as expressões devem ser percebidas muito mais do que as de pessoas reais. De acordo com os autores, geralmente, o estilo naturalista é usado em livros ilustrados para adultos, enquanto o minimalista, para as crianças.

## PODER

As ilustrações podem ainda assinalar relações de poder entre os personagens e o leitor-olhante quanto ao ângulo vertical em que aqueles são representados e vistos por este a depender do nível de visão: alto, médio e baixo.

No ângulo elevado, o personagem é mostrado como se estivesse abaixo do nível dos olhos do PI que o vê a partir de uma posição de cima para baixo. Esse ângulo alto é usado quando se deseja inferiorizar o personagem dando a impressão de que ele é pequeno e insignificante em relação ao leitor-olhante (e/ou a outro personagem). Já no ângulo inferior, o personagem se posiciona acima do nível dos olhos do PI que o observa em uma posição de baixo para cima, assim o PR é tido como imponente e temível, o que lhe confere poder frente ao seu observador (e/ou a outro personagem). No nível

ocular, o personagem é representado na mesma altura dos olhos do leitor-olhante. Esse nivelamento é usado para indicar um poder igualitário entre os dois, pois eles estão na mesma posição, no mesmo ângulo de visão, frente a frente. De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), esse ângulo é o mais comum nos livros ilustrados para bebês e crianças pequenas.

## DISTÂNCIA SOCIAL/PROXIMIDADE

A distância social diz respeito ao enquadramento dos personagens, sugerindo uma relação de maior ou menor intimidade entre eles e o PI, conforme o plano em que são representados. No plano fechado, o PR é mostrado do ombro para cima, de modo que o leitor-olhante vê apenas o seu rosto, indicando que ele está perto do personagem, e, por isso, os dois possuem intimidade. No plano médio, o participante representado aparece da cintura para cima, o que sugere certa distância entre os participantes e um envolvimento que é apenas social. No plano aberto, temos a representação mais ampla do PR, em que seu corpo inteiro é visualizado, inclusive parte do cenário. A impressão é de que personagem e leitor-olhante estão longe um do outro. Essa distância maior entre eles indica menos intimidade, distanciamento e impessoalidade.

Além disso, conforme Painter, Martin e Unsworth (2014), os PR são personagens do mundo da história que não mantêm apenas um relacionamento com o leitor-olhante, mas estão envolvidos em uma relação social uns com os outros. Se os personagens são mostrados bem espaçados uns dos outros na página, ou próximos, ou mesmo se tocando, isso pode revelar as relações sociais entre eles. Assim, paralelo ao sistema de enquadramento, que indica distância social, tem-se esse sistema de proximidade, para referir à proximidade ou não das personagens entre si na imagem em qualquer momento da narrativa.

## PERSPECTIVA/ORIENTAÇÃO

A perspectiva diz respeito ao ângulo em que personagem é representado, sugerindo o ponto de vista do produtor do texto, o que implica a possibilidade de expressar atitudes objetivas (ausência de perspectiva) ou subjetivas (presença de perspectiva) em relação ao PR.

Na perspectiva objetiva, o produtor do texto mostra tudo o que ele acredita que há para ser mostrado, já na subjetiva, ele delimita o ângulo pelo qual o participante é visto. Assim, em termos de ângulo horizontal, as imagens subjetivas podem estabelecer relações de envolvimento ou de distanciamento com o observador.

Paralelo a esse sistema, tem-se ainda a orientação que leva em conta as orientações corporais dos personagens representados. Assim, dois PR podem se encarar diretamente na imagem, ser colocados lado a lado (sugerindo solidariedade se estiverem próximos) ou afastados um dos outros e até mesmo em uma orientação de costas. Então, de modo semelhante ao ângulo vertical, que indica relações de poder entre leitor-olhante e PR, a orientação dos personagens também pode estabelecer relações de “superioridade, inferioridade e igualdade” entre os PR se um deles for representado olhando para cima ou para baixo em relação ao outro.

## AMBIÊNCIA

Para Painter, Martin e Unsworth (2014), a cor é uma das características mais importantes para evocar significados. Em relação ao significado interpessoal, ela pode ser utilizada para criar efeitos emocionais sobre o leitor-olhante. Assim, um livro ilustrado cheio de cores claras provoca sentimentos diferentes daqueles que podem ser gerados por outro que apresenta tons escuros e sombrios ou daqueles despertados por uma obra impressa apenas em preto e branco.

Nesse sentido, alguns padrões sistêmicos também podem ser descritos em relação ao uso das cores nos livros ilustrados, Painter, Martin e Unsworth (2014) pontuam: (i) saturação/vibração: uma saturação total ou alta cria um efeito de vibração máxima: pode ser usada para gerar uma sensação de excitação e vitalidade, enquanto uma escolha suave de vibração cria um sentimento mais suave e contido; (ii) calor/temperatura: em que as cores mais quentes, como tons de vermelho e amarelo, contrastam com azuis e verdes, mais frios; e (iii) familiaridade: que é realizado pela quantidade de diferenciação de cores na imagem, de modo que quanto mais cores diferentes estiverem presentes na imagem, maior será a sensação de familiaridade, enquanto que, se uma imagem se restringe a uma ou duas nuances, ou a modulações de uma única cor, cria-se o sentido de estar “afastado” do mundo normal, cotidiano.

Com relação à cor nesse sistema, há outros aspectos que podem ser considerados, tais como: (i) a distribuição textual da ambiência: é o cenário nas imagens dos livros ilustrados que cria principalmente a ambiência, contudo algumas não têm cenário, simplesmente o personagem é retratado em um fundo de página branca. (ii) preto e branco: é uma escolha atípica em um livro ilustrado, por isso, de acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), deve-se considerar os efeitos alcançados quando essa opção é escolhida.

## GRADAÇÃO

Diz respeito às escolhas de quantificação no sistema de força em uma escala ascendente e descendente quanto a alguns recursos de: (i) número: alto/baixo de itens, (ii) massa/quantidade: grande/pequeno em relação a outros elementos, e (iii) extensão: se um item ocupa grande/pequena quantidade de espaço disponível.

O quadro 1 traz uma síntese de todos os sistemas de escolha de significados interacionais.

**Quadro 1 - Categorias do significado interpessoal**

SIGNIFICADO INTERPESSOAL DA IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO			
	Sistemas	Realização	Significado potencial
Afiliação e sentimento	Focalização	Olhar do personagem direcionado ao leitor ou ao participante representado; olhar do leitor alinhado ou não com o do personagem.	Oferecer o item como algo para "observação" / Estabelecer contato entre o leitor-observador e os personagens. Inserir/manter o leitor-observador fora/ dentro do mundo da história.
	Pathos	Estilo de desenho: minimalista, genérico, naturalista. Características faciais e postura corporal.	Valor de verdade da imagem. Apresentar emoções dos personagens. Graus de felicidade ou tristeza
	Poder	Ângulo vertical de visão (alto/médio/baixo) para o leitor e/ou participante representado.	Autoridade, vulnerabilidade, igualdade
	Distância social/proximidade	Enquadramento (primeiro plano, plano médio, plano geral); proximidade/toque entre os participantes representados na cena.	< ou > intimidade
	Perspectiva/orientação	Ângulo horizontal (relativamente central ou oblíquo) em relação ao leitor e/ou participante representado; +/- mutualidade de olhar entre participantes.	< ou > envolvimento
	Ambiência	Escolhas de cores em relação à vibração, calor e familiaridade.	Sensação de excitação e vitalidade ou sentimento mais suave e contido / sensação de familiaridade ou de estar "afastado" do mundo normal, cotidiano
	Gradação	Tamanho "exagerado", posição, ângulo, cor, etc; repetição de elementos	Intensificação, quantificação, repetição

Fonte: Elaborada por MAIA (2024) a partir de Painter, Martin e Unsworth (2014).

## O SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

Na narrativa que é contada no livro ilustrado, as imagens enquanto representação servem para construir o conteúdo da história em termos das ações (processos), dos personagens (PR) que participam delas e dos cenários em que elas ocorrem, dando uma maior atenção às representações em sequências narrativas.

### PARTICIPANTE

De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), na narrativa visual, identidade e atributos dos personagens são dois aspectos que contribuem para a construção do significado representacional. Assim, a partir da aparência física dos participantes e do contexto em que ele é representado, o leitor-olhante consegue inferir algumas categorias sobre os personagens, tais como: idade, classe, etnia, papel e lugar na família.

Nos livros ilustrados, quando se deseja que o leitor-olhante tenha uma interpretação mais lenta dos atributos dos participantes, esses são apresentados em uma imagem conceitual, uma vez que, geralmente, esses estão envolvidos em algum tipo de atividade, isto é, em processos narrativos. Conforme Painter, Martin e Unsworth (2014), essas imagens conceituais podem ocorrer logo no início da história, iniciando a etapa de orientação, na qual um ou mais retratos podem ser usados para introduzir os personagens ou podem ocorrer em momentos dentro de uma história em que o ritmo do texto exige uma pausa ou um momento reflexivo, em vez de uma representação ou evocação de ação e movimento.

Uma imagem individual só pode retratar um momento de uma única ação (seu início, meio ou resultado), assim Painter, Martin e Unsworth (2014) explicam que a narrativa do livro ilustrado compensa essa limitação com uma sequência de imagens que apresentam estágios de uma ação, em que o mesmo personagem é mostrado em

diferentes momentos da ação, o que exige que essa sua representação múltipla seja vista como uma identidade única e constante pelo leitor-olhante, o que nem sempre é facilmente percebido pela criança.

Na narrativa visual, infere-se que um personagem tem a mesma identidade quando características marcantes de sua aparência são repetidas em imagens subsequentes. Isso significa que, pelo menos, a cabeça é representada para que as características faciais e o cabelo possam ajudar no reconhecimento do personagem e, muitas vezes, as roupas também cumprem esse papel. Assim, leitores mais experientes também podem reconhecer um personagem simplesmente pela representação de uma parte do corpo e/ou sombra/silhueta, de modo que, segundo Painter, Martin e Unsworth (2014), é bem comum que uma manifestação completa do personagem preceda uma metonímia, que, por sua vez, pode ocorrer na imagem seguinte (imediatamente) ou em algum ponto posterior da história (depois da primeira representação). Assim, essa reaparição implícita do personagem pela representação de partes do seu corpo é tratada por Painter, Martin e Unsworth (2014) como escolhas ligadas ao significado representacional da imagem.

Uma outra estratégia utilizada nos livros ilustrados para o reaparecimento do participante consiste em primeiro apresentá-lo, seja por manifestação completa, seja por metonímia, como um elemento menor do segundo plano, e, na página seguinte, representá-lo em um tamanho maior e ocupando o centro. Isso tem o efeito de simbolizar a mudança de estado de um personagem de “figurante” para “protagonista” e convidar o leitor-olhante a se divertir observando elementos aparentemente insignificantes na imagem. Essa opção é descrita, pelos autores, como reaparição variada de estado, a qual pode ocorrer por emersão (com o personagem ganhando saliência) ou recuo (com o personagem voltando para o cenário).

Finalmente, a reaparição também pode ocorrer por atribuição de pequenas alterações nos personagens, como, por exemplo, roupas e acessórios, que não causam confusão no reconhecimento, mas podem ter significados simbólicos na história.

## PROCESSO

Painter, Martin e Unsworth (2014) afirmam que, como os livros ilustrados, geralmente, contam histórias, a maioria de suas imagens constitui *processos narrativos* que representam algum tipo de evento ou ação. Para identificar os processos, observa-se se há vetores na imagem, contudo, no livro ilustrado, eles podem ser inferidos pelo conhecimento do mundo real e pelo contexto visual, até porque, de maneira geral, no contexto de uma narrativa, uma imagem é vista como parte de uma sequência de eventos narrativos. Assim, mesmo que lhe faltem vetores, ela não deixará de criar uma sensação de movimento e dinamismo.

O leitor-olhante do livro ilustrado deve interpretar não apenas as ações que estão sendo representadas em uma única imagem, mas a maneira como um evento se relaciona com outro em imagens sucessivas. Logo, ele precisa comparar imagens próximas ou sucessivas e fazer inferências a partir de suas semelhanças e diferenças. Como parte do processo de ler e ver, a comparação/contraste é uma estratégia semântica que deve ser empregada pelo leitor-olhante para dar sentido à relação entre dois eventos quaisquer representados. Então, de acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), uma rede de inter-eventos pode ser formada por (i) desdobramento de eventos narrativos e (ii) projeção.

A primeira opção, desdobramento de eventos narrativos, consiste na articulação do tempo na narrativa, que pode acontecer por meio de duas subcategorias: (i) a sucessão temporal, em que um mesmo personagem aparece dentro de uma sequência de atividades, mantendo/mudando o ritmo, para (des)acelerado, ou entre sequências de atividades diferentes; e (ii) a simultaneidade, em que é possível perceber as ações de diferentes personagens ao mesmo tempo.

A segunda opção, projeção, ocorre quando há uma imagem e um balão de fala, que contém a verbiagem (isto é, o conteúdo), formando, assim, uma figura bimodal (visual-verbal). Porém, mesmo sem palavras, a imagem pode representar uma conversa sem construir

o que foi dito. Já com a representação dos pensamentos e percepções, uma única imagem pode mostrar a projeção do pensamento explicitamente por meio da representação do conteúdo do seu pensamento como uma imagem dentro de um balão de pensamento, sendo que esse pode ser a representação de algo da realidade material percebida pelo personagem ou algo imaginado por ele.

## CIRCUNSTÂNCIA

Segundo Painter, Martin e Unsworth (2014), qualquer imagem em um livro ilustrado pode ter fundo ou não, o que se trata de uma escolha em termos de significado interpessoal (a ambiência é proporcionada pela escolha da cor do fundo), e também de significado textual e representacional, em que, nessa última, a função do cenário é fornecer detalhes do ambiente físico em que os personagens agem. Assim, a ênfase, aqui, é nesse papel do fundo em fornecer uma localização visual do espaço para o processo representado na imagem – embora a representação de relógios, iluminação, lua e assim por diante também possa ser usada para mostrar a localização no tempo.

Além disso, para os autores, as circunstâncias devem ser observadas em termos das relações entre uma sequência de imagens, podendo haver uma variação entre uma circunstância descontextualizada/recontextualizada, que é quando todo o cenário é retirado para que o personagem seja o foco, e quando o cenário é, então, retomado. E também podendo acontecer a manutenção ou a mudança de contexto e a representação de uma nova localização. Na manutenção, por exemplo, há o reconhecimento da localização como sendo o mesmo lugar, sendo que este pode ser mostrado em perspectiva diferente (foco aproximado/afastado).

Uma estrutura clássica na literatura infantil, de acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), é o “em casa/longe de casa”, quando o protagonista sai do seu lar confortável e seguro

para ter aventuras no mundo que é mais excitante e inseguro, mas eventualmente retorna no final para onde ele(a) pertence. Esse estar “em/fora” de casa tem, então, esse efeito de atravessar as fronteiras, e também de se referir ao que significa estar longe do lar.

No quadro, a seguir, tem-se uma síntese de todos os sistemas de escolha de significados representacionais.

**Quadro 2 - Categorias do significado representacional**

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL DA IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO			
	Sistema	Realização	Significado potencial
TRANSITIVIDADE	<b>Ações visuais (processos narrativos):</b>	<b>Ações representadas por meio de:</b>	Sensação de movimento e dinamismo
	Ação	Vetores	
	Percepção (ou reação)	Vetores de olhar	
	Cognição (ou mental)	Balões de pensamento, gestos faciais/mãos	
	Conversação (ou verbal)	Balões de fala, gestos faciais/de mão	
	Inter-evento	Justaposição de imagens (comparação/contraste, projeção mental)	
	<b>Personagens</b>	Qualidades e atributos retratados	Identidade (imagens conceituais convidam a uma interpretação mais lenta - contemplação - dos atributos do participante)
	Participantes representados		
	<b>Cenários</b>	Localidade espacial	Ausência = foco no personagem ou na ação Dentro ou fora de casa = aproximado/afastado do “lar” ou em um ambiente < ou > confortável e seguro
	Circunstância		

Fonte: Elaborada por MAIA (2024) a partir de Painter, Martin e Unsworth (2014).

## O SIGNIFICADO TEXTUAL

De acordo com Painter, Martin e Unsworth (2014), crianças muito pequenas, às vezes, surpreendem o adulto mediador da leitura ao prestar atenção a um elemento menor em uma imagem em vez do evento principal ou podem parecer gostar de uma imagem ou de uma página sem levá-la em consideração como sendo parte de uma história contínua. Isso sugere que parte do trabalho pedagógico de um bom livro ilustrado é ajudar a treinar a atenção da criança e a organizar os significados dentro da página, bem como fornecer *links* entre imagens sequenciais para ajudar a construir o ritmo e a forma da história.

Então, no livro ilustrado, o significado textual organiza os significados interpessoal e representacional e cria as fases da história, trazendo e retirando elementos particulares de destaque. É por meio da composição do *layout*, da página e da própria imagem, que os significados são organizados em um todo coerente, em que o fluxo de informações é gerenciado e que a atenção do leitor-olhante é canalizada, à medida que ele avança na narrativa.

Para Painter, Martin e Unsworth (2014), entende-se por unidade de informação como sendo um “grupo de foco” em um texto visual. O material é agrupado composicionalmente como um tipo de unidade para o qual a atenção do leitor-observador é direcionada. Uma maneira pela qual o material visual é reunido ou mantido separado é por meio de molduras. Desse modo, no livro ilustrado, uma página dupla aberta funciona como uma espécie de moldura, dentro da qual outras molduras podem estar presentes. É essa categoria sistêmica responsável pela integração multimodal entre imagem e escrita (linguagem verbal), sendo que os elementos desses dois modos podem estar separados ou integrados com o *layout*.

O quadro, a seguir, apresenta o sistema de escolha de significados textuais.

**Quadro 3 - Categorias do significado representacional**

SIGNIFICADO TEXTUAL DA IMAGEM NO LIVRO ILUSTRADO		
Sistema	Realização	Significado potencial
Equilíbrio, moldura e saliência	Colocação de elementos representados dentro de uma moldura, margem e/ou página	Criar foco (ou focos) de atenção

Fonte: Elaborada por MAIA (2024) a partir de Painter, Martin e Unsworth (2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de Painter, Martin e Unsworth (2014) sobre a imagem nos livros ilustrados de literatura infantil mostra a importância desse modo para composição da narrativa e corrobora a necessidade de se aprimorar a habilidade comunicativa de ver, incluindo o visual no trabalho de letramento (especialmente, literário) e de formação de leitores. Além disso, o exercício de desenvolvimento e de reinterpretção da GDV feita pelos autores sugere que os significados interacional, representacional e textual da imagem podem variar de acordo com o contexto comunicativo, o que exige, portanto, do leitor-olhante a capacidade de compreender e interpretar as informações mais que a simples decodificação de recursos visuais e apreciação de imagens como trata Barbosa (2023).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia. Do leitor ao leitor-olhante: percursos de uma leitura multimodal. *In*: SANTOS, Zaira; GUALBERTO, Clarice. **Semiótica Social e multimodalidade** [recurso eletrônico]: Um tributo a Gunther Kress. Vitória, ES: Edufes, 2023. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/691>. Acesso em: 1 nov. 2023

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso: 2 fev. 2023.

CORRÊA, Hércules; CAMPOS, Cleide. A influência dos elementos gráficos nos livros para crianças na contemporaneidade: análise de duas obras da coleção Universidade das crianças. **Revista Graphos**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46533>. Acesso: 3 mar. 2023.

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

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

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. 3.ed. London: Arnold, 2001.

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

Maia, Denise Giarola. **Leitura mediada de livros ilustrados a partir da semiótica social** [recurso eletrônico]: um guia para professores da educação infantil / Denise Giarola Maia; orientadora Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta. 2024.

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



# 10

*Daniervelin Renata Marques Pereira*

## **PROPOSTA DIDÁTICA DE METODOLOGIA PARA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS SINCRÉTICOS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0.10)

## INTRODUÇÃO

Parece já termos estabelecido um consenso nos estudos de linguagem e educação sobre a necessidade de explorar as várias linguagens na sala de aula. Como um documento orientador mais recente da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é emblemática ao alertar que é importante que os jovens explorem as possibilidades expressivas das diversas linguagens analisando elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais, sonoras, verbais e corporais.

No campo científico, desenvolvem-se algumas abordagens semióticas para fundamentação das práticas educativas que podem orientar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Todas elas trazem contribuições para o desafio de sistematizar percursos metodológicos de análises apoiadas em sua base teórica.

Nesse universo de possibilidades de investigação, neste texto, apresentamos uma metodologia de análise de textos visuais e sincréticos (multimodais) que foi incorporada em uma proposta didática voltada ao público do ensino superior. Dedicamo-nos a esse público que, bem formado, pode impactar significativamente a sociedade, incluindo a educação básica. Uma primeira versão da proposta foi divulgada por Pereira (2025) e agora nos ocupamos de desenvolvê-la a partir de um exercício de sua aplicação em sala de aula.

A seguir, apresentamos as concepções que embasam nossa proposta didática, a metodologia de análise dos textos visuais e sincréticos exemplificada e, em seguida, um breve relato da aplicação de nossa proposta didática.

## CONCEPÇÕES DA PROPOSTA

Nossa proposta está fundamentada na semiótica discursiva e, dentro dessa perspectiva teórica, nas noções de didática da semiótica e de sincretismo de linguagens que apresentaremos a seguir.

## SEMIÓTICA DISCURSIVA

A semiótica discursiva que fundamenta a proposta é uma teoria de análise da significação de textos e discursos. Desde sua concepção por Algirdas Julien Greimas e seu grupo de estudiosos na década de 1960, a proposta se desenvolveu buscando dar conta da complexidade dos fenômenos linguageiros na produção de sentidos nos textos que vão surgindo na sociedade. A partir do estudo das oposições mínimas dos textos, sua narratividade e a enunciação, pelo construto teórico do percurso gerativo de sentido, a semiótica abraçou outros desafios, como estudos sobre paixão, tensividade, interações e materialidade. Para além da análise do conteúdo dos textos, a semiótica desenvolveu desde o início do projeto o estudo da plasticidade no plano da expressão. Tendo adotado a noção de texto como um todo de sentido, ela se desafia constantemente na compreensão dos textos em suas várias linguagens, como: verbal, imagética, musical e cinematográfica.

No Brasil, a semiótica discursiva se solidificou graças não só à tradução de obras seminais da teoria, como o “Dicionário de semiótica” (Greimas; Courtés, 2008), mas também pela publicação de manuais por semioticistas brasileiros que didatizam a teoria, como Barros (2011), Fiorin (1989) e Lara e Matte (2009).

Desde 1978, o grupo de semiótica liderado por Greimas desenvolveu a semiótica visual atrelado a seu projeto geral de estudos das

linguagens. Essa perspectiva, fiel ao pressuposto estruturalista, fixou seu foco na relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão restrito à forma. Algumas contribuições dessa fase e que permanecem operacionais até hoje são as categorias plásticas de análise (cromática, eidética e topológica) e o conceito de semissymbolismo, que explicaremos adiante. Jean-Marie Floch e Felix Thürlemann, membros ativos do grupo, têm várias publicações que apresentaram exemplos práticos e variados de análise nessa perspectiva. São exemplos: Floch (1985) e Thürlemann (2004). A partir de contribuições importantes dessas obras, no Brasil a proposta se disseminou por contribuições de semioticistas brasileiros, como Pietroforte (2004, 2013), Oliveira (2004), Teixeira e Oliveira (2009) e Lopes e Souza (2018).

Entre as proposições pós-greimasianas, a partir de 2000, Jacques Fontanille introduz um percurso gerativo para estudar a expressão dos textos, acrescentando elementos para se analisar a substância, além da forma. Outros pesquisadores, como Dondero (2020), seguiram o percurso aberto por Fontanille com foco nas linguagens da imagem, desafiando a semiótica com objetos como a imagem digital e grandes corpora visuais. As pesquisas relacionam estratégias enunciativas aos estudos plásticos, contemplando ainda a noção de suportes material e formal na circulação dos textos como objetos em práticas, como veremos adiante.

## DIDÁTICA DA SEMIÓTICA

Nossa proposta se insere dentro do que chamamos didática da semiótica, um conjunto de estratégias metodológicas que permitem uma introdução à semiótica discursiva, adaptadas de acordo com o público-alvo e o objetivo. Esse conceito se diferencia da semiótica didática, que é um termo empregado por Greimas (1979) nas análises sobre a organização de discursos pedagógicos. Dentro da didática da semiótica, que se preocupa com os modos de introdução da teoria em

sala de aula, temos em vista aqui estudantes em formação no ensino superior, e não apenas aqueles que estão iniciando pesquisas em semiótica, com o objetivo de auxiliar em seus multiletramentos, especificamente na leitura de textos visuais e sincréticos a partir de sua análise.

Partimos do conceito de educação proposto por Freire (2004), para quem a educação deve ser emancipatória e dialógica, opondo-se à alienação e colocando o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem, como ator e não como sujeito passivo. Nessa perspectiva, toda educação deve ter como objetivo tornar o indivíduo crítico de sua realidade, o que só é possível se ele participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento.

Hoje, numa perspectiva freireana, defendemos que o ensino dialógico deve levar em conta o desenvolvimento de “multiletramentos” – que articulam a diversidade linguística e as formas multimodais. Deve também encontrar formas de promover uma formação em semiótica mais condizente com a realidade do estudante.

Em termos semióticos, podemos dizer que as práticas educativas devem ser orientadas não apenas por regimes de programação e manipulação – que fazem parte do conjunto de normas e códigos que as definem (Greimas, 1979) –, mas também pelo ajustamento que, segundo Landowski (2014, p. 19), prevê a “sensibilidade dos interactantes”. Enquanto na programação e na manipulação o sujeito atua de forma mais ou menos calculada para adquirir objetos de conhecimento, as interações de ajustamento devem proporcionar um espaço de sensibilidade, diálogo e construção mais coletiva do conhecimento.

## SINCRETISMO

Tendo como pano de fundo essa concepção de educação para a proposta, precisamos definir o conceito de sincretismo que adota.

Sendo um conceito usado pelo linguista Hjelmslev para analisar regras de funcionamento das línguas, sincretismo é usado na semiótica para designar a sobreposição de funções irradiadas a partir de um elemento (Teixeira, 2009). Por exemplo, podemos dizer que um ator do enunciado pode sincretizar duas funções em uma narrativa: sujeito de estado e sujeito de fazer. Em termos de composição dos textos, o sincretismo é usado para designar “um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (Teixeira, 2009, p. 47). Para Teixeira (2009) – inspirada nos trabalhos de Floch (1985) –, no estudo do sincretismo, deve-se considerar que a forma da expressão de cada semiótica ou matéria das linguagens tem uma particularidade, mas, submetidas a uma totalidade enunciativa, elas se aglutinam em uma nova linguagem. “É por isso que se fala em linguagem cinematográfica, linguagem audiovisual, linguagem teatral, etc.” (Teixeira, 2009, p. 58). Tomando como exemplo a capa da revista, em que há um jogo entre uma forma fotográfica e uma forma verbal, Teixeira (2009, p. 59) afirma que “ambas as formas não estão ali como unidades somadas, mas submetidas a uma enunciação que as sincretiza numa unidade verbovisual, a capa”.

Dondero (2021) complementa que o discurso sincrético verbovisual diz respeito aos discursos que apresentam pelo menos duas sintaxes languageiras, linear e tabular, no mesmo enunciado, em que “a interpenetração é constitutiva de uma terceira sintaxe que abrange ambas” (Dondero, 2021, p. 35, tradução nossa). Essa interpenetração ocorre por meio de um único canal sensorial, o visual, e em um único meio.

Trata-se, assim, de um conceito que pode ser aproximado do de “multimodalidade”, que designa a combinação de modos de linguagem em textos, analisada como um fenômeno intrínseco a praticamente toda comunicação humana. Entretanto, é preciso observar que a teoria semiótica, como lembram Sousa e Teixeira (2019, p. 53), ao tratar da “heterogeneidade multimodal” dos textos, observa a resolução

sincrética que os submete a uma estratégia enunciativa (Fontanille, 2008, p. 33). Assim, considera-se que “textos constituídos de diferentes linguagens de manifestação não podem ser analisados apenas pelas correspondências, superposições e relações estabelecidas entre as diferentes linguagens” (Sousa; Teixeira, 2019, p. 53), mas pelo sincretismo, que é responsável pelo efeito de unidade nesses textos.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE DE TEXTOS VISUAIS E SINCRÉTICOS

Tendo como pano de fundo essas concepções brevemente apresentadas, nossa proposta metodológica para análise de imagens e textos verbovisuais tem como base a sequência publicada por Teixeira (2009, p. 61), à qual adaptamos ao acrescentar uma sexta etapa. Segundo a autora, a análise começa pelo mais simples e aparente, com observação detalhada e descrição exaustiva:

1. figuras e temas disseminados no discurso por meio de elementos verbais e visuais; a partir desses aspectos próprios à superfície discursiva, reconstituição da organização sêmió-narrativa do texto;
2. categorias cromáticas, eidéticas e topológicas do plano da expressão plástica, considerando a ocupação visual do suporte planar;
3. mecanismos de articulação entre plano do conteúdo e plano da expressão;
4. formas de incidência das categorias tensivas no percurso, para imprimir ritmo ao texto;
5. estratégia enunciativa que organiza todos os elementos e estabelece as formas de interação entre enunciador e enunciatário;

6. análise da materialidade do texto como objeto, considerando seu suporte e seu pertencimento a uma prática semiótica.

Essa proposta organiza conceitos já existentes na teoria semiótica de forma que, em nossa opinião, contribui para a didática da semiótica, pela organização sequencial, pela progressão entre as etapas e pela articulação com as bases da teoria.

A seguir, explicaremos cada etapa e, em seguida, trataremos de sua aplicação em sala de aula. É preciso esclarecer que, devido aos limites deste texto, não conseguiremos aprofundar a explicação teórica. Para isso, sugerimos que os manuais indicados na seção anterior sirvam de referência.

## ORGANIZAÇÃO SÊMIO-NARRATIVA DO TEXTO

Na primeira etapa, analisa-se no texto sua organização como discurso, iniciando pelo estudo dos seus elementos mais concretos (temas e figuras) até chegar a relações mais abstratas entre sujeitos e objetos (narratividade) e oposições mais abstratas que embasam o texto.

A figura na semiótica é uma categoria do nível discursivo para designar todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. As figuras recobrem os temas, que são um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural (Fiorin, 1989).

Também pode ser analisada a narratividade no texto, ou seja, se houve transformação de estados e de processos na relação entre sujeitos e objetos, e as oposições básicas que organizam o discurso. Além das categorias mencionadas aqui, há outras possibilidades

que compõem os três níveis do percurso gerativo de sentido e que podem ser exploradas a partir dos manuais de semiótica já citados.

A título de exemplo, analisaremos uma fotografia publicada como postagem na rede social Instagram. Trata-se de uma imagem divulgada em abril de 2024 como protesto contra a realização da corrida automobilística Stock Car na Pampulha e se soma a outras publicações de uma campanha organizada pela UFMG sob a hashtag #StockCarNaUFMGNão. Em comum, os protestantes denunciavam os impactos ambientais, como cortes de árvores, e para a vida acadêmica na UFMG, como os efeitos negativos dos ruídos para o Hospital Veterinário e os biotérios de criação de animais.

**Figura 1** - Postagem de fotografia usando a #StockCarNaUFMGNão



Fonte: <https://www.instagram.com/p/C6Z4svVNWTF/>

A fotografia de manifestação artístico-política (Figura 1) é concretizada por uma mulher que veste um parangolé verde com os seguintes dizeres na cor branca:

STOCK CAR É TECH

STOCK CAR É POP

STOCK CAR É TUDO

A manifestação artística recorre à intertextualidade por paródia ao retomar uma publicidade que ficou conhecida no Brasil – “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão – para produzir novo sentido. Assim, o que se afirma de forma explícita nas frases do texto é negado no discurso por ironia, ou seja, nega-se o próprio evento Stock Car, assim como os investimentos no agro-negócio brasileiro (publicidade retomada), pelo questionamento de interesses do setor político-econômico na exploração, muitas vezes pouco ou nada sustentável, do meio ambiente.

Outra referência importante na construção da manifestação é a figura dos parangolés, criação do artista brasileiro Hélio Oiticica, que “são capas, faixas e bandeiras construídas com tecidos e plásticos, às vezes com frases políticas ou poéticas. Ao vestir, correr ou dançar com um Parangolé, a pessoa deixa de ser um espectador para se tornar parte da obra de arte.” (Museu de Arte Contemporânea, s.d).

A negação da figura da Stock Car, juntamente às figuras do “tech”, “pop” e “tudo”, associadas à figura do parangolé, recobre os temas da revolta e da conscientização ambiental. Estes, por sua vez, recobrem uma narrativa de um sujeito que, embora parado na fotografia, age em busca do objeto adesão da comunidade contra o evento, como percebemos pelo comentário na postagem da rede social:

Parangolé feito para disciplina Arte na Atualidade, ministrada pelo professor Paulo Roberto Barbosa, usado na ação artística ‘Cortes Pagos, mudas grátis’. A ideia era

distribuir mudas para as pessoas que passaram diante à prefeitura no sábado pela manhã, em protesto pelo corte de 63 árvores para montagem da pista de stock car em torno do mineirão e pela forma que a prefeitura qualifica o empreendimento 'PRIVADO' como um simples evento e financia o mesmo com dinheiro público, que consome em média 20 milhões para atender os interesses dos empresários envolvidos.

#stockcarnapampulhanão                      #stockcarnaufmgnão  
#stockcaretech                      #stockcarepop                      #stockcaretudo  
#performance #fotoperformance

Essa contextualização nos ajuda a entender que se trata de um ator que representa uma coletividade e um conjunto de ações públicas de mobilização que vão do micro e interno (disciplina universitária) para o macro e externo (ação social da comunidade).

## EXPRESSÃO VISUAL

Nesta etapa analisamos a textualização, ou seja, processo de semiose (união de uma expressão a um conteúdo). Esse conteúdo discursivo se submete e se adapta às coerções e aos recursos da materialidade em questão (verbal e/ou não-verbal). É importante, aqui, diferenciar o figurativo, já analisado na etapa anterior, que é o que conseguimos identificar como referente no conteúdo ou na expressão (por exemplo, identificar uma mulher na foto), e o plástico, que é tudo que não é identificação de objeto, mas de elementos expressivos, como luz, cores, linhas etc.

Embora nosso foco nas análises geralmente sejam elementos da expressão das imagens, não podemos nos esquecer de que o verbal também tem elementos da expressão que podem ser analisados, especialmente em textos com função estética. São elementos a

se observar: a modalidade escrita ou oral; a apreensão linear do conteúdo discursivo (temporal); os recursos gramaticais e de pontuação (uso expressivo); a sonoridade (aliteração, assonância); a visualidade (formato, tamanho, grifos dos grafemas), entre outros que remetem à organização do verbal. Especificamente na expressão sonora, podemos observar ainda recursos prosódicos (distribuição acentual e entoativa); ritmo, melodia, harmonia (pulso e tom) e ruídos.

Na expressão visual das imagens, analisamos três categorias: cromática, que é relativa a cor (ex.: tons de cinza, escuro vs. claro); eidética: relativa a forma (ex.: linhas retas vs. linhas curvas); e topológica: relativa à posição (ex. alto vs. baixo). Geralmente, estabelecemos oposições em cada categoria, porque a relação diferencial entre o que está ou não presente ajuda a apreender os sentidos no texto.

Para a análise da expressão visual da Figura 1, podemos dizer que a distribuição topológica nessa fotografia é importante porque estabelece uma relação entre o ser humano – pequeno, na parte baixa ao fundo e englobado pela paisagem – e o espaço englobante da cidade, representado pela placa da prefeitura no alto, pelas bandeiras e o grande prédio do lado direito, além das árvores que separam a calçada da rua. Essa organização da fotografia, que garante a visibilidade de uma extensão maior do espaço, gera como efeito o enfrentamento do sujeito, que, apesar do diminuto tamanho na paisagem e diante do poder político e social da instituição que põe em cena como opressora, se engrandece pela postura de braços abertos e frontalidade, em enunciação enunciativa (primeira pessoa), para significar sua liberdade para a mobilização, direcionando o olhar do enunciatário para si. Pode-se, ainda, destacar o emparelhamento da placa quadrada da “Prefeitura de Belo Horizonte”, de fundo azul e letras brancas, no alto em relação ao parangolé abaixo, em formato quadrado com fundo verde e letras brancas que, também, na construção artística da fotografia serve para colocar, implicitamente, o sujeito coletivo prefeitura em diálogo com o manifestante na mesma cena de manifestação.

Quanto à categoria cromática, a cor verde das árvores e do parangolé, que dão vida aos personagens, contrastam com o cinza do cimento e dos metais, opondo natureza e cultura na imagem. Tal contraste também contribui para o efeito de posicionamento do ator do enunciado e do enunciador em relação a seus valores e busca de adesão à causa ambiental.

Na categoria eidética, as linhas predominantemente curvas do sujeito criam oposição em relação às linhas retas do prédio, placa e bandeiras que representam a prefeitura na imagem. Enquanto o primeiro se mostra dinâmico na busca de mudanças, o segundo é dado como estático na paisagem.

## ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E EXPRESSÃO

Na semiótica, identificamos três sistemas de organização entre plano da expressão e plano do conteúdo. Nos sistemas simbólicos ocorre correspondência termo a termo entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. Nesse caso, há conformidade total entre eles, como, por exemplo, a pomba (expressão) como símbolo da paz (conteúdo). Nos sistemas semióticos, não há correspondência entre as unidades dos dois planos. Já nos sistemas semissimbólicos, ocorre uma correlação entre categorias dos dois planos (conteúdo e expressão). Enquanto o simbolismo apresenta relação estável entre os planos, no semissimbolismo, a relação é instável e dependente de cada texto. Essa diferenciação é importante para que nas análises se considere que nem sempre poderemos aplicar relações preestabelecidas – como a cor vermelha indicar perigo ou paixão –, mas que o texto pode significar de forma diferente uma categoria plástica.

Para homologação entre categorias pode-se identificar nas análises das primeiras etapas as categorias de ambos os planos e identificar relações significativas na produção de sentido. Para a Figura 1, a partir das análises das primeira e segunda etapas desta proposta metodológica, podemos identificar correspondências semissimbólicas que esquematizamos a seguir:

**Quadro 1 - Análise do semissimbolismo na postagem**

<b>Categorias do Plano da expressão</b>	<b>Efeitos no Plano da expressão</b>	<b>Efeitos no Plano do conteúdo</b>
Topológicas: baixo x alto, englobado x englobante, menor x maior	presença x ausência	liberdade x opressão
Cromáticas: verde x cinza	presença x ausência	natureza x cultura
Eidéticas: curvas x retas	presença x ausência	dinamicidade x estaticidade

*Fonte: elaborado pela autora*

Com base nessa homologação, podemos dizer que o plano da expressão se sustenta na oposição entre presença e ausência, por serem os traços expressivos usados para presentificar, de forma criativa como é próprio de manifestações artísticas, a questão ambiental de um outro espaço, ausente aqui: do Mineirão e dos cortes das árvores em seu entorno.

## CATEGORIAS TENSIVAS

A semiótica tensiva é um desdobramento mais recente da semiótica discursiva greimasiana e tem como grande preocupação

o aspecto sensível do sentido, muitas vezes deixado de lado nas primeiras análises. O sujeito que agora está no centro das preocupações da semiótica não é um sujeito que age sobre o mundo, mas um sujeito que o sente, que o sofre a partir de sua percepção. Foi em *Semiótica das paixões* (Greimas; Fontanille, 1993) e *Da imperfeição* (2002) que o sensível começou a ser considerado como objeto de estudo e teorização. Mais adiante, Fontanille e Zilberberg (2001) desenvolveram o que chamaram de tensividade, eixo que articula intensidade (da ordem do sensível, somatória de estados de alma) e extensidade (ordem do inteligível, somatória de estados das coisas), para se analisar toda e qualquer grandeza linguística.

Na perspectiva tensiva, o sentido se constrói como um contínuo e não como um descontínuo. Por isso, a questão que se coloca não é mais a da oposição entre os termos, mas a do intervalo do qual eles são os marcos limites.

O sujeito percebe o mundo a partir de um campo de presença. Esse campo de presença é determinado pela correlação entre as profundidades intensidade e extensidade. Tatit e Lopes (2008, p. 60) explicam que as “forças da intensidade” são relativas às “variações de andamento (celeridade e morosidade) ou de acento (tônico e átono)”; e as “formas da extensidade” se relacionam às “variações temporais (brevidade e alongamento) ou espaciais (oclusão e abertura)”. Tais valências – andamento e acento, tempo e espaço –, decorrentes da relação entre as duas profundidades, são percebidas pelo sujeito gradativamente em níveis contínuos, mais crescentes ou mais decrescentes (numa escala de menos a mais em cada eixo), o que nos permite, em termos metodológicos, analisar um fenômeno em sua especificidade.

Conforme Zilberberg (2007), o campo de presença, em que entram e saem objetos percebidos pelo sujeito, abrange três modos inter-relacionados que estabelecem a tensividade. O primeiro é o

modo de eficiência, que designa a maneira pela qual um objeto se instala num campo de presença. Se isso acontecer a partir do desejo do sujeito, de um planejamento ou previsão, ele ocorre num regime de conseguir, o que implica o controle desse sujeito. Ao contrário, se o objeto se instala no campo sem uma espera, abruptamente, dizemos que isso ocorre num regime de sobrevir. O segundo é o modo de existência: o sujeito que busca conseguir algo focaliza prospectivamente o objeto para atingi-lo com seu esforço; o sujeito surpreso, por sua vez, é apreendido pelo objeto que sobrevém ao seu campo de presença e o apreende retrospectivamente, pois só se dá conta dele após sua ocorrência. O terceiro é o modo de junção: o regime de implicação, descrito pela fórmula “se a, então b”, baseia-se na causalidade; enquanto a concessão, pela fórmula “embora a, entretanto não b”, funda-se na contramão de uma regra.

O acontecimento é um sincretismo resultante da interseção dos três modos em suas posições extremas de intensidade: sobrevir, apreensão e concessão. Já o fato, ou rotina, resulta da relação entre os regimes conseguir, focalização e implicação.

Em termos tensivos, podemos analisar que na Figura 1 a tonicidade rege a profundidade do espaço, como podemos observar na atonização (cromatismo cinza lateral) da construção da prefeitura enquanto as árvores e a personagem principal são tonificados (cor verde no centro). Em um regime concessivo, a narrativa subentendida é de que, embora a mensagem verbal afirme a Stock Car como “pop”, “tech” e “tudo”, a ação de vestir um parangolé em postura de manifestação artística ironiza, questiona e combate o evento por seus prejuízos materiais e sociais, como afirma o enunciador do comentário da postagem. Podemos dizer que a fotografia discursiviza o acontecimento, já que o sujeito representado rompe a rotina para fazer sobrevir no espaço da rua e diante da prefeitura um movimento artístico-político inusitado.

## ESTRATÉGIA ENUNCIATIVA E INTERAÇÕES

Nos quadros da Sociossemiótica, proposta por Landowski (2006), identificamos como produtivo para esta metodologia os regimes de interação, que, associada à semiótica tensiva, ajuda a entender a relação sensível e cognitiva do homem com o mundo à sua volta. O modelo prevê quatro tipos de regimes de interação: programação, manipulação, ajustamento e acidente, sendo os dois primeiros já existentes na teoria narrativa de Greimas. O regime da programação é fundado na regularidade que implica interações baseadas em relações de causalidade, regras, hábitos ou estereótipos de comportamento. O regime da manipulação é baseado na intencionalidade, em um fazer-querer como estratégia na circulação de objetos entre os sujeitos. O regime do ajustamento prevê a não-necessidade, é regido pela não-regularidade e depende de um fazer conjunto sensível entre os participantes. No regime do acidente ou acaso, os eventos são fundados na lógica do aleatório e no princípio da aleatoriedade. Tal regime trata do acaso, dos eventos que irrompem sem aviso prévio. Esse modelo de interações ajuda a compreender as “relações flutuantes, de ‘fluxos’ e de interações contingentes (e, provavelmente, até mesmo aleatórias)” (Landowski, 2016, p. 212).

Feita essa análise, é hora de buscar entender a estratégia enunciativa que, segundo Teixeira (2009, p. 74), resulta como unidade no texto a partir do entendimento da relação dos “regimes de interação propostos a partir de uma direção tensiva, por sua vez sobreposta (ou anteposta) ao esquema narrativo de um texto”. Essa estratégia totalizante ajuda a responder: qual é o sentido do texto? O que essa análise anterior ajuda a responder sobre o texto?

Sobre a Figura 1, podemos dizer que, para além do regime de manipulação, que aciona na fotografia a força persuasiva de levar o espectador a refletir e aderir aos valores do protesto contra a Stock Car, com o regime do ajustamento ele propõe a sensibilização pela

exploração da paródia e da obra de arte, que apelam para a experiência estética do espectador de sentir os efeitos das cores, do jogo de posição do corpo em cena na relação a seu entorno e no ato de encarar o espectador e dele cobrar uma resposta.

A estratégia enunciativa, a partir das análises feitas até aqui, nos faz reler o texto como unidade sincrética publicada na rede social digital Instagram, onde se soma a outras publicações de uma campanha que mobiliza seus leitores a refletir sobre o papel das árvores na natureza (como as que ainda sobrevivem em torno da prefeitura). Mas não só, já que ao remeter por intertextualidade ao agronegócio, também deseja despertar a criticidade para outros problemas relacionados à natureza.

## MATERIALIDADE DO OBJETO

Desde a proposição da metodologia de Teixeira (2009), estudos sobre as práticas semióticas que põem em destaque a materialidade dos textos têm sido desenvolvidos, tendo como principal pesquisador Jacques Fontanille, a partir principalmente da publicação de sua obra *Pratiques sémiotiques* (2008).

Nessa obra, Fontanille propõe um percurso gerativo da expressão com uma hierarquia de níveis de pertinência de análise semiótica, que pode ser ascendente ou descendente: (1) signos e figuras, (2) textos-enunciados, (3) objetos e suportes, (4) práticas e cenas, (5) situações e estratégias, (6) formas de vida. Cada nível engloba o anterior em crescente nível de complexidade. Fontanille (2008) explica que do signo ao texto-enunciado, é acrescentada a dimensão “tabular” e a consideração da superfície de inscrição. Do texto-enunciado ao objeto, acrescenta-se a dimensão da espessura e da complexidade morfológica do próprio objeto (envelope/estrutura

material). Do texto-enunciado e do objeto à prática, acrescenta-se a dimensão do espaço tridimensional de uma cena, assim como outras propriedades temporais (“aspecto” e “ritmo” da prática, sobretudo). No nível das estratégias, temos a noção de acomodação das práticas no espaço e tempo, tendo como princípio a composição sintagmática das práticas entre elas. No último nível, as formas de vida são obtidas pela repetição e pela regularidade do conjunto de soluções estratégicas adotadas para articular as cenas práticas entre elas.

Como complementação à proposta metodológica apresentada para análise de textos visuais e sincréticos, que está centrada até aqui no texto enunciado, consideramos importante explorar outros níveis. Analisar o texto como um objeto permite entender e explicar seus modos de circulação em situações. Fontanille (2008) propõe uma distinção entre suporte material e suporte formal. O primeiro remete ao material do qual o objeto é feito (pedra, papel, plástico, página eletrônica), que fornece informações como resistência, durabilidade, textura etc. “O suporte formal é a estrutura que acomoda as inscrições, o conjunto de regras topológicas de orientação, dimensão, proporção e segmentação, em particular, que vão restringir e dar significado aos caracteres inscritos” (Fontanille, 2005, p. 4, tradução nossa).

Sobre o suporte digital, que nos interessa na análise da Figura 1, Fontanille (2005) explica que temos um modo de existência “externo” e perceptível, que é a interface gráfica, que inclui tanto um suporte material (uma tela e tecnologia de inscrição luminosa), quanto um suporte formal (o da página digital), mas por trás dele ainda temos um modo de existência “interno”, que é imperceptível, incluindo tanto um suporte material (físico e eletrônico) como um suporte formal (codificação informática) que gere as regras de inscrição e interpretação dos sinais das máquinas.

Assim, para a Figura 1, consideramos importante analisar que a fotografia digital (suporte material) se materializa e se ajusta dentro

de uma postagem em rede social (suporte formal). Estruturalmente, organiza-se como uma imagem bidimensional retangular que não permite perceber sinal de edição, levando a sua leitura como prática autêntica de manifestação social. Ainda é importante lembrar que a fotografia se constrói nesse caso como um gênero do estatuto artístico-político, já que o leitor da postagem fica sabendo que envolve uma manifestação artística (faz parte da disciplina Arte na Atualidade e se apropria de um parangolé) e política (se posiciona contra uma medida da prefeitura de cortar árvores públicas). Podemos continuar a análise em níveis de pertinência mais complexos, dizendo que esse objeto se insere em uma prática de reivindicação dentro da campanha #StockCarNaUFMGNão, que envolve um conjunto de ações de outros sujeitos que lutam pela mesma causa. No nível das estratégias, essa prática se soma a outras que têm o mesmo estatuto artístico-político e que, como forma de vida, usam igualmente as redes sociais digitais para mobilização, usando postagens, hashtags, legendas, dando opções de curtir, compartilhar, comentar e salvar a publicação para futuros usos.

A análise dessas seis etapas certamente pode ser complementada, explorando mais conceitos da teoria e aplicando-os ao texto escolhido para estudo.

## PROPOSTA DIDÁTICA DE APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

A partir das concepções de educação e de semiótica apresentadas, desenvolvemos uma proposta didática que tem como público-alvo estudantes de graduação e pós-graduação. Inicialmente, pensamos em uma proposta básica que ajudasse no desenvolvimento de uma leitura crítica e mais elaborada de textos verbovisuais lidos e

que fosse aplicada a estudantes mesmo que não estejam interessados em fazer uma pesquisa semiótica.

A proposta prevê que os estudantes escolham um texto em imagem ou verbovisual no início do curso (mínimo de 15h), de modo que essa escolha seja uma estratégia de engajamento. O objetivo é que, ao longo da apresentação teórica, a teoria seja aplicada gradativamente ao texto escolhido e não ao final, quando os estudantes precisariam relembrar cada etapa. Assim, buscamos aliar teoria e prática no processo de análise como estratégia didática.

Propõe-se que cada uma das seis etapas da metodologia atualizada a partir de Teixeira (2009), apresentada neste texto, seja desenvolvida com a leitura de textos (pode ser inclusive o próprio capítulo citado), seguida de explicações dos conceitos e de exemplos de aplicação em textos de vários gêneros. A cada etapa, os estudantes podem analisar e apresentar suas primeiras hipóteses e dúvidas, que serão acompanhadas e auxiliadas pelo docente no curso. Ao final, a análise pode ser revista e desenvolvida pelo estudante como exercício de compreensão do texto analisado e também para avaliação do potencial da proposta para outras análises e como contribuição para leituras dentro e fora da universidade.

A seguir, pontuamos aspectos dessa proposta aplicada pela primeira vez para uma turma de estudantes de graduação e pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF), como parte de nossa pesquisa de pós-doutorado em 2024.

O minicurso online intitulado “Metodologia de análise semiótica aplicada a textos visuais e multimodais”, elaborado com a ajuda da professora Lucia Teixeira (UFF), foi ofertado em cinco encontros, totalizando 15h.

Treze estudantes participaram ativamente dos encontros apresentando suas análises ao final de cada encontro. Foram organizados slides para cada um dos cinco encontros, organizados nas seis

etapas, sendo o último encontro destinado às duas últimas. Nesses slides, compartilhamos algumas definições dos conceitos semióticos e análises foram feitas com participação ativa dos estudantes presentes. Após apresentação das análises individuais dos estudantes, houve contribuição entre colegas, o que teve uma avaliação muito positiva por nós, já que propiciou enriquecimento da primeira leitura e a aplicação dos conhecimentos construídos no curso.

Alguns aspectos observados durante a aplicação que podem ajudar em futuras ofertas são pontuados a seguir.

No primeiro encontro, destinado à organização sêmio-narrativa do texto, os estudantes anteciparam comentários sobre o plano da expressão visual. Esse movimento só mostra que as etapas da sequência estão interligadas e trata-se apenas de uma divisão didática. Nesse encontro, orientei-os a já deixar anotadas suas observações sobre a expressão, porque seriam retomadas nos encontros seguintes. Na análise do plano da expressão, alguns estudantes também anteciparam observações sobre categorias tensivas, mostrando que nesse plano frequentemente observamos gradações.

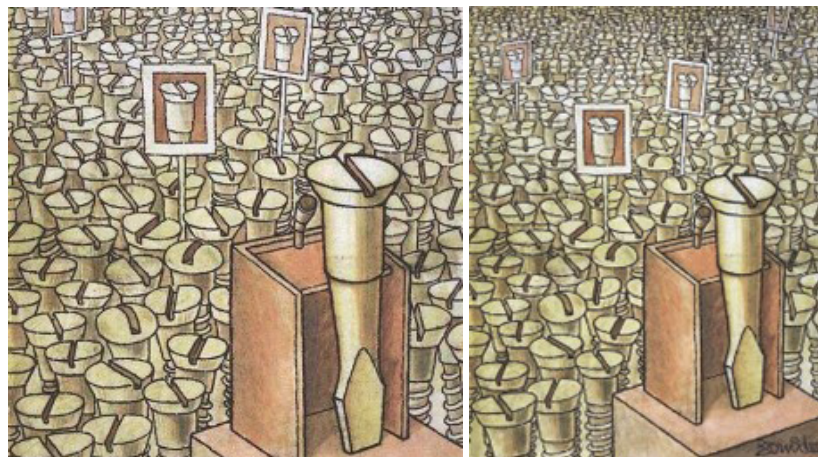
A análise do plano da expressão já se deu de forma bem articulada com a organização sêmio-narrativa do texto, de modo que já iam surgindo comentários sobre a articulação entre conteúdo e expressão. O encontro seguinte foi, então, momento para verificar as hipóteses e organizar de forma esquemática as categorias em um quadro com as relações semissimbólicas (a maioria dos textos escolhidos pelos estudantes tinha função estética e permitiu essa análise).

As últimas etapas, especialmente das categorias tensivas e estratégia enunciativa, formas de interação e materialidade do objeto foram mais desafiadoras para os estudantes e muitos não se sentiram à vontade para mostrar suas análises, mesmo eu dizendo repetidas vezes que o momento era justamente para o aprendizado e colaboração coletiva dos participantes. Alguns enviaram as

análises por e-mail após os encontros. Nesses casos, elas foram devolvidas com sugestões.

Um texto (Figura 2) usado como exemplo percorreu nossas análises por alguns motivos: primeiro, ele não tem texto verbal e desafiou os estudantes na primeira aula a abstrair temas e figuras; segundo, porque ele nos levou a questionar a autoria e, por consequência, a sua circulação como objeto em enunciações na internet, mostrando a importância das abordagens finais acrescentadas na metodologia. A primeira imagem (Figura 2), recebida por nós em alguma rede social sem fonte, foi analisada nos primeiros encontros. A segunda imagem (Figura 3) só apareceu no final, porque a análise do objeto nos fez questionar a autoria, a prática e as estratégias de sua circulação. Assim, chegamos ao texto original por buscas na internet. Descobrimos que o autor é cubano e tem vários cartuns com a mesma ideia de relação parte/todo presente do texto analisado.

**Figuras 2 e 3** - Exemplo de cartum usado nas aulas do minicurso



Fonte: a imagem da esquerda: rede social sem fonte; imagem da direita original:  
[https://lh3.googleusercontent.com/-umrIDsMwVdY/U4dKqyityml/AAAAAABjE/PgdCLB1Y5g/w426-h544/Ricardo\\_Bermudez\\_Cuba.jpg](https://lh3.googleusercontent.com/-umrIDsMwVdY/U4dKqyityml/AAAAAABjE/PgdCLB1Y5g/w426-h544/Ricardo_Bermudez_Cuba.jpg)

Começamos a refletir juntos nos encontros do minicurso que a prática de edição das imagens tem sido muito comum na internet. Nessa edição, justificada muitas vezes pela restrição de espaço nas postagens em redes sociais, a autoria desaparece e podemos pensar que o autor é quem divulgou o texto (nesse caso, imagem) em seu perfil na rede social, mas não é, o que fere princípios éticos. Em ambos os casos, o leitor precisa fazer um exercício de investigação na internet para descobrir. Usei o site TinEye (<https://tineye.com/>) para descobrir a autoria nos dois casos. Portanto, a discussão sobre a materialidade (o suporte digital permite edições), os vestígios, ainda que implícitos e recuperados a partir de outras leituras, e a dinâmica das interações sociais nas redes sociais, nos fez debater sobre a importância de agregar às análises semióticas outros limites para permitir dar conta de novos fenômenos linguageiros não previstos inicialmente na concepção da semiótica greimasiana.

Por fim, foi importante ao final reforçar a ideia da estratégia enunciativa como lembrete da necessidade de articular as etapas analisadas em uma interpretação final, que leve em conta o texto como um todo. Assim, foi preciso sair da análise e ir para a síntese e desvelamento dos sentidos que nem sempre estão explícitos no texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a metodologia inserida em uma proposta didática traz muitas vantagens por promover um processo de leitura ativo e crítico, com potencial para desenvolver competências discursivas. As palavras de Fiorin (1989, p. 9) ainda parecem relevantes: “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que se deve observar nele”. Do ponto de vista pedagógico de Freire, cabe acrescentar que essa forma de mostrar deve ser sensível à participação dos alunos, de modo

a promover sua formação ativa e crítica. Defendemos, portanto, a metodologia apresentada neste trabalho como meio de orientar os alunos em suas primeiras análises e despertar seu olhar para os aspectos críticos da construção de textos visuais e sincréticos.

Quanto ao ensino da semiótica, devemos primeiro colocar o desafio de integrá-la aos currículos do ensino superior, dada sua importância na formação da leitura de textos materializados em diferentes línguas e de textos sincréticos, formação necessária ao desenvolvimento de multiletramentos. Incluir a participação ativa dos alunos na implementação dessa proposta, detalhar as etapas e exemplificá-las por meio de textos de diferentes gêneros são ações que permitem não só compreender os conceitos, mas também explorar a análise semiótica, descobrindo seu potencial no exercício da interpretação e na sua extensão para outras leituras, inclusive fora da universidade.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DONDERO, Maria Giulia. **Les langages de l'image**: de la peinture aux Big Visual Data. Paris: Hermann, 2020.
- DONDERO, M. G. Os discursos sincréticos: sobre a relação entre o todo e as partes. *In*: SCHWARTZMANN, M. N.; PORTELA, J. C.; DONDERO, M. G. (org.). **Linguagens sincréticas**: novos objetos, novas abordagens teóricas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 29-48.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Ática, 1989.
- FONTANILLE, J. Écritures: du support matériel au support formel. *In*: KLOCK-FONTANILLE, I.; ARABYAN, M. (dir.). **Les écritures entre support et surface**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 183-200.

- FONTANILLE, J. **Pratiques sémiotiques**. Paris: Presses universitaires de France, 2008.
- FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e Significação**. Trad. de Ivã Lopes; Luiz Tatit; Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- FLOCH, J.-M. **Petites mythologies de l'œil et de l'esprit**: pour une sémiotique plastique. Paris: Hadès-Benjamins, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30e éd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique, Actes Sémiotiques. Le Bulletin. **Sémiotique Didactique**. HAMMAD, Manar (dir.), janvier, n° 7, p. 3-8, 1989.
- GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. Editora: Hacker, 2002.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**: São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. Tradução: Maria José R. Coracini. São Paulo: Ática, 1993.
- LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução: Luíza Helenza O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras e das Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.
- LANDOWSKI, E. Entre Comunicação e Semiótica, a interação. **Parágrafo**, v. 4, n. 2, p. 207-217, jul./dez. 2016.
- LARA, G. M. P. Lendo textos verbais e não-verbais: uma abordagem semiótica. **CASA**, v. 5, n. 2, dezembro de 2007, p. 1-13.
- LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. **Ensaio de Semiótica**: Aprendendo com o texto. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro 2009.
- LOPES, I. C.; SOUZA, P. M. de. **Estudos semióticos do plano da expressão**. São Paulo: FFLCH/USP, 2018.
- MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA. **Parangolés**, 1964-1979. Disponível em: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- OLIVEIRA, A. C. de. **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004.

PEREIRA, D. R. M. Comment lire une image ? : Apports de la sémiotique à l'analyse des textes visuels dans l'enseignement supérieur. **Signata**, v. 16, 2025. Disponível em: <https://journals.openedition.org/signata/5487>. Acesso em: 28 set. 2025.

PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2013.

PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, S. M. de; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**. v. 15, n. 2, dezembro de 2019. p. 46-62. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/165201/158314>. Acesso em: 25 set. 2025.

TATIT, L.; LOPES, I. C. **Elos de melodia e letra**: análise semiótica de seis canções. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. *In*: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. (org). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-77.

THÜRLEMANN, F. Blumen-Mythos (1918) de P. Klee. *In*: HÉNAULT, A.; BEYAERT, A. (org.). **Ateliers de sémiotique visuelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. p. 13-40.

ZILBERBERG, C. Louvando o acontecimento. **Galáxia**, São Paulo, n. 13, p. 13-28, jun. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1472>. Acesso em 17 ago. 2024.



# 11

*Guilherme Rocha Brent*

## **A LINGUAGEM DA AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE VERBAL E VISUAL**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-621-0.11)

## INTRODUÇÃO

O estudo da avaliação na linguagem tem ocupado lugar central nos debates da Linguística, especialmente no que se refere à dimensão interpessoal do discurso. Desde as primeiras investigações sobre modalidade (Palmer, 1986), evidencialidade (Chafe, 1986) e *stance* (Biber; Finegan, 1989), pesquisadores têm buscado compreender como atitudes, julgamentos e sentimentos se manifestam linguisticamente. Essas abordagens, contudo, concentravam-se em marcas lexicais ou gramaticais explícitas, o que limitava a observação de avaliações implícitas e contextualmente dependentes.

É nesse cenário que se insere a proposta de Martin e colegas, vinculados à Linguística Sistêmico-Funcional, que a partir dos anos 1990 desenvolveram o sistema de avaliatividade. Esse modelo amplia a metafunção interpessoal ao propor três eixos principais – atitude, engajamento e gradação – capazes de mapear como falantes e escritores constroem, negociam e naturalizam posições avaliativas no discurso (Martin; White, 2005). Ao privilegiar a semântica discursiva, a avaliatividade possibilita identificar tanto avaliações explícitas quanto implícitas, inscritas ou evocadas, em diferentes gêneros e modos semióticos.

A relevância desse sistema torna-se mais evidente quando aplicado a práticas discursivas que articulam linguagem verbal e visual, como o jornalismo político contemporâneo. Fotografias de imprensa, por exemplo, podem inscrever ou evocar valores de afeto, julgamento e apreciação, influenciando a interpretação de leitores sobre atores sociais e eventos. Nesse sentido, a análise da avaliatividade em textos multimodais oferece instrumentos para compreender como discursos constroem sentidos, orientam posicionamentos ideológicos e moldam percepções do mundo.

Este artigo tem como objetivo discutir a linguagem da avaliação a partir do sistema de avaliatividade verbal e visual. A escolha pela

análise de fotografias de imprensa de Jair Bolsonaro, seus familiares e apoiadores justifica-se pelo papel central que essas imagens ocuparam na construção de significados políticos e atitudinais durante seu governo. As fotografias suscitam avaliações polarizadas, positivas entre simpatizantes e negativas entre opositores, configurando terreno fértil para analisar como valores são materializados visualmente. Ao analisarmos a avaliatividade visual nessas imagens, busca-se compreender como fotografias participam da construção de julgamentos políticos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento do letramento multimodal.

## SIGNIFICADO INTERPESSOAL DA LINGUAGEM E AVALIAÇÃO

Em relação à modelagem do significado atitudinal, diversos estudos no campo da Linguística têm explorado o espaço semântico da função interpessoal da linguagem – mais especificamente, explorado a avaliação. Alguns desses trabalhos incluem os escritos de Palmer (1986) sobre modalidade, Chafe (1986) sobre evidencialidade, Biber e Finegan (1988; 1989) sobre *stance*. Essas pesquisas se esforçaram para estabelecer marcações lexicais e gramaticais na língua de julgamentos, atitudes e sentimentos.

O foco em itens lexicais explícitos de avaliação era uma limitação desses estudos. Somente avaliações marcadas por alguma categoria lexical ou gramatical faziam parte das investigações. Esse método restringia atitudes implícitas em um texto. Assim, julgamentos sensíveis ao contexto – aqueles implícitos e indiretos – não podiam ser identificados e analisados enquanto padrões de significado atitudinal.

A partir de 1990, pesquisadores ligados à tradição sistêmico-funcional propuseram nova abordagem aos estudos da avaliação. O sistema de avaliatividade (*Appraisal*, em inglês) nasce com

o propósito de estender a metafunção interpessoal da linguagem e, para isso, trata de três eixos ao longo dos quais a intersubjetividade do falante/escritor pode variar: a atitude, o engajamento e a gradação.

## O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Centrada na dimensão interpessoal da linguagem, a avaliatividade lida com a presença subjetiva do falante/escritor no texto, tanto em relação àquilo que diz/escreve, quanto em relação àqueles com quem se comunica. Trata-se, pois, de um sistema que se ocupa dos recursos linguísticos por meio dos quais falantes/escritores manifestam, negociam e naturalizam posições intersubjetivas e ideológicas no texto. Segundo Martin e Rose (2003, p. 26), “a avaliatividade é um sistema de significados interpessoais. Usamos os recursos da avaliatividade para negociar nossas relações sociais, dizendo aos nossos ouvintes ou leitores como nos sentimos em relação às coisas e às pessoas (ou seja, quais são nossas atitudes)”.

Nessa perspectiva, avaliar significa aprovar e desaprovar, estimar e difamar, aplaudir e criticar coisas, objetos, pessoas e eventos. Significa também posicionar interlocutores para fazerem o mesmo. Como explicam Martin e White (2005), por meio do sistema de avaliatividade, falantes/escritores constroem para si identidades autorais, alinham-se e desalinham-se em relação a outras vozes presentes no texto, e constituem comunidades que compartilham valores, sentimentos e avaliações em comum.

A avaliatividade revela-se, portanto, um recurso linguístico e discursivo à disposição do usuário da língua para que ele possa se posicionar diante daquilo e daqueles que o cercam. O universo de possibilidades avaliativas que está à disposição do falante/escritor é fator decisivo para o sistema de avaliatividade propor mapear a avaliação na língua.

A avaliatividade é formada por três subsistemas que interagem entre si: a atitude, o engajamento e a gradação – na verdade, são três regiões de significado que existem enquanto um potencial de significados. A atitude está relacionada a sentimentos. O engajamento diz respeito à fonte das atitudes e ao jogo de vozes em torno das opiniões expressas. A gradação, por sua vez, lida com recursos para graduar as avaliações, ajustando a força e o foco dos significados.

## O SISTEMA DE ATITUDE

A atitude divide-se em três regiões do sentimento humano: afeto, julgamento e apreciação. O afeto lida com recursos léxico-gramaticais que constroem reações emotivas. O julgamento abrange recursos usados para avaliar o comportamento humano, de acordo com vários princípios normativos. A apreciação, por sua vez, se refere à construção do valor das coisas. Mais abrangente que outras propostas de análise da linguagem afetiva, a atitude trata o léxico avaliativo de forma mais sistemática, já que propõe subsistemas às regiões de afeto, julgamento e apreciação (Martin; White, 2005).

Atitudes realizam-se explícita ou implicitamente. No primeiro caso, a avaliação é inscrita por meio de um item lexical avaliativo. No segundo, ela é evocada via metáfora lexical ou gradação de significado atitudinal – aqui, o leitor é convidado a avaliar, pois a atitude não se manifesta explicitamente. Em relação à carga semântica, a atitude pode ser positiva ou negativa. Todos esses aspectos indicam a posição atitudinal do falante, ou melhor, indicam “como as posições de valor ou posturas do falante, que podem ser elogios ou críticas, funcionam para indicar uma avaliação positiva ou negativa de emoções, coisas ou do comportamento humano, de forma explícita ou implícita” (White, s.d.).

A atitude é, portanto, um sistema de significados que mapeia os sentimentos que o usuário da língua pode usar para expressar

aquilo que sente – isso feito dentro de três regiões semânticas: emoção, ética e estética. Além disso, como frisa White (1998), os sentimentos têm profundidade, logo podem ser graduados, ou seja, colocados em uma escala de valor. Isso significa que o léxico atitudinal possui graus de força sentimental.

## AFETO: RECURSOS QUE EXPRESSAM EMOÇÕES

Sentimentos relacionados a reações ou a estados emocionais de sujeitos humanos estão localizados no sistema de afeto. Essas emoções podem ser positivas ou negativas – estou feliz/triste, contente/descontente. Isso significa que as pessoas podem ter sentimentos bons e ruins. Além disso, emoções podem ser expressas direta (por meio de termos que nomeiam sentimentos específicos) e indiretamente (por meio de inferências).

A inscrição do afeto no texto – isto é, sua realização de forma direta – requer um participante denominado Afetado (aquele que experiencia o sentimento) e outro chamado Gatilho (o fenômeno que deflagra a emoção). Em alguns casos, o Gatilho não está explícito no texto, mas o contexto indica sua existência. No caso do afeto indireto, o sentimento é evocado: o leitor é provocado ou convidado a manifestar uma avaliação afetiva em relação a algo.

Nos termos da Gramática Funcional, o afeto realiza-se por meio de epítetos, atributos, processos mentais e comportamentais, adjuntos modais e nominalizações. Epítetos e atributos acrescentam qualidades ao participante avaliado: o epíteto o descreve, ao passo que o atributo confere a ele uma característica. Dentro do sistema de afeto, Martin e White (2005) agrupam as emoções em três subsistemas. A in/felicidade diz respeito a sentimentos do coração – como tristeza, ódio, alegria e amor. A in/segurança cobre sentimentos

relacionados ao bem-estar social – como abalado, assustado, confiante e confortável. Por fim, a in/satisfação envolve sentimentos de frustração e conquista, por isso estão direcionados para a busca de objetivos – como chateado, furioso, impressionado e atencioso.

Bednarek (2006) acrescenta dois outros subsistemas a esse agrupamento: des/inclinação e surpresa. A des/inclinação diz respeito a desejos (desejar, querer, ignorar, desprezar), enquanto a surpresa trata de emoções que se sobrepõem ao domínio linguístico e se situa na fronteira entre a emoção e a cognição. De acordo com a autora, a manifestação de emoções no discurso cumpre três funções: posicionar o falante, avaliar pessoas e fornecer informação.

## JULGAMENTO: A AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO

Quando o comportamento humano é avaliado, o usuário da língua recorre ao sistema de julgamento. Trata-se de uma região do significado atitudinal que lida com a maneira como as pessoas se comportam – seu caráter, seu desempenho em atividades sociais. De acordo com White (1998), julgar o comportamento humano tem como referência básica as normas e os valores que norteiam as condutas em sociedade, ou seja, o que é aceitável e inaceitável, moral e imoral, ético e antiético, e assim por diante.

O sistema de julgamento divide-se em dois outros: sanção social e estima social. Quando julga pela sanção social, o usuário da língua parte de regulamentos e regras do comportamento humano. Como observa White (1998), essas normas podem ser legais e morais, logo julgamentos por sanção social guiam-se pela legalidade e moralidade.

Por sua vez, julgamentos de estima social envolvem avaliações que podem elevar ou rebaixar o apreço, a consideração, a

estima por alguém. Tais avaliações não possuem implicações legais e morais; implicam, sim, admiração e crítica. Os valores negativos de estima social são vistos como inadequados, anormais, inoportunos.

A sanção social divide-se em dois outros subsistemas: veracidade e propriedade. Avaliações dentro da veracidade indicam o quão honesto ou desonesto, sincero ou mentiroso, credível ou falso alguém é. Em relação a avaliações de propriedade, elas apontam para o quão bom ou ruim, ético ou corrupto, leal ou desleal alguém é.

A estima social, por sua vez, divide-se em: normalidade/costume, capacidade e tenacidade. Avaliações dentro da categoria de normalidade/costume revelam o quão habitual ou incomum o comportamento de alguém é. Quanto à capacidade, a avaliação indica o quão capaz ou incapaz alguém é. Por fim, avaliações dentro de tenacidade apontam o quão confiável ou enganador alguém é.

## APRECIÇÃO: RECURSOS QUE AVALIAM ESTETICAMENTE AS COISAS

Recursos léxico-gramaticais usados para avaliar objetos, eventos e quaisquer fenômenos semióticos realizam-se no sistema de apreciação. Valores apreciativos constroem importância ou a irrelevância de produtos e processos. O que está em jogo é a estética das coisas, em que o significado apreciativo é apresentado como uma propriedade que tal coisa possui.

Três categorias formam o sistema de apreciação: a reação, a composição e a valoração. A reação corresponde à forma como o falante reage às coisas. Essa reação pode-se dar de duas formas: impacto (o efeito que o objeto causa no falante) e qualidade (por meio de qual propriedade o objeto chama a atenção do falante).

A composição diz respeito à forma como as coisas são percebidas. Nesse tipo de avaliação, os sentimentos concentram-se na organização, elaboração e forma pela qual as coisas são construídas. Isso permite ao falante avaliar produtos e processos quanto ao seu equilíbrio e à sua complexidade. Por fim, a valoração lida com o significado social atribuído às coisas (seu aspecto histórico, político, econômico). Assim como o afeto e o julgamento, os valores apreciativos possuem status positivo e negativo. Eles também podem ser localizados em uma escala de força/intensidade.

Martin (2000) ressalta que o ato de apreciar é particularmente sensível ao campo discursivo, pois os critérios para avaliar coisas, objetos e eventos são, em sua maioria, institucionalmente específicos a cada campo social. Em outras palavras, cada esfera discursiva possui valores próprios para avaliar o mundo. Assim, apreciar os fenômenos semióticos que envolvem um escândalo político não é semelhante a apreciar os fenômenos semióticos que tomam conta da música popular brasileira. Martin (2000) acredita que essa relação entre critérios avaliativos e campo é reflexo da relação entre as funções ideacional e interpessoal da linguagem.

## AVALIATIVIDADE VISUAL: ATITUDE EM FOTOGRAFIAS DE IMPRENSA

Como discutido anteriormente, atitudes avaliativas podem-se realizar de duas formas: inscrita (explicitamente realizada) ou evocada (implicitamente realizada). Enquanto a realização inscrita ocorre por meio de itens lexicais declaradamente avaliativos, a realização evocada, não. Ela ocorre por provocação ou convite.

De acordo com Economou (2009), a inscrição de afeto, julgamento e apreciação em imagens é limitada em comparação com o modo verbal. Além disso, é mais comum encontrar atitudes

evocadas do que inscritas. Isso significa dizer que a interpretação de atitudes em fotografias depende do conhecimento de mundo do leitor. Economou (2009) pontua ainda que fotos naturalistas oferecem maior potencial para atitudes avaliativas. Isso significa que elas são capazes de criar um efeito avaliativo maior que outro tipo de imagem.

## AFETO EM FOTOGRAFIAS DE IMPRENSA

Expressões faciais e gestos corporais associados a emoções como felicidade, tristeza, medo e choro são a parte visual mais comum do afeto. Para Economou (2009), elas se aproximam de um léxico visual universalmente compartilhado de emoções básicas. Tais sentimentos são valores afetivos primários que podem ser definidos como atitudes inscritas, isto é, atitudes explicitamente manifestadas. Assim como no modo verbal, um afeto visual inscrito aponta, com clareza, o modo como o leitor deve interpretar o sentimento expresso. De outra parte, um afeto visual evocado guarda estreita relação tanto com o contexto da imagem quanto com os saberes do leitor.

Na análise de imagens, o participante experienciador da emoção, em termos avaliativos, é chamado de Afetado. Quanto ao fenômeno deflagrador da emoção, ele é chamado de Gatilho. De acordo com Economou (2009), os valores afetivos visuais mais facilmente expressos são aqueles pertencentes às três subcategorias do afeto verbal: a in/felicidade, a in/segurança e a in/satisfação.

É válido ressaltar que algumas atitudes afetivas são menos facilmente visíveis. Na categoria in/felicidade, escolhas de amor e ódio são exemplos disso. Dificilmente elas são perceptíveis ao espectador. O mesmo se diz para suspeito e seguro na categoria in/segurança. Por último, sentimentos de frustração e vontade, na categoria de in/satisfação, não são facilmente inscritos em imagens. De fato, cada uma das três subcategorias de afeto verbal pode ser

inscrita visualmente por meio de gestos e expressões corporais; contudo, como observa Economou (2009, p. 112), “poucas emoções específicas podem ser inequivocadamente identificadas”.

Afetos mais intensos (tais como emocionado e furioso) e surtos emocionais (como rir e chorar) são mais facilmente inscritos em imagens. Esses sentimentos são percebidos por características faciais mais extremas, geralmente acompanhadas por comportamentos, ações e gestos (Economou, 2009). Por outro lado, emoções de baixa intensidade (tais como incomodado, farto, nostálgico) estão abertas a diferentes interpretações, mesmo quando retratadas com gestos e comportamentos. A Figura 1 apresenta uma atitude afetiva ambígua.

Economou (2009) explica que afetos ambíguos são considerados evocados, em vez de inscritos. Isso faz com que sua interpretação dependa de dois fatores: o contexto da imagem e conhecimentos que o leitor detém. Por exemplo, é frequente o leitor reconhecer algum item visual como fenômeno deflagrador de emoção, ou seja, reconhecer o Gatilho. É esse item o elemento capaz de fornecer a interpretação mais adequada à emoção ambígua.

**Figura 1** – Afeto negativo ambíguo: preocupação ou incômodo?



*Fonte: IstoÉ, edição 2568.*

Por exemplo, sem o contexto, emoções universalmente reconhecidas podem ser equivocadamente interpretadas. Em alguns

contextos, lágrimas e sorriso podem, respectivamente, ser sinal de felicidade e ansiedade. Na Figura 1, o sentimento de preocupação ou incômodo do presidente Jair Bolsonaro – desencadeado pela interação com o participante que se encontra ao seu lado – só pode ser adequadamente interpretado a partir de um contexto. Sem esse suporte, o afeto apresentado é ambíguo.

A legenda, componente verbal de fotografias de imprensa, também se mostra um fator que interfere na interpretação de emoções ambíguas. Ela serve para completar informativamente a imagem, para interpretá-la ou para comentá-la, de modo a direcionar o leitor para o que a imagem quer representar. A Figura 2 ilustra um afeto ambíguo, em que a legenda auxilia o leitor a interpretar o valor afetivo manifestado pelo participante – neste caso, um sentimento de irritação.

**Figura 2 – Afeto negativo ambíguo: valentia ou irritação?**



*Fonte: IstoÉ, edição 2571.*

Em síntese, afetos visuais em fotografias de imprensa podem ser apresentados tanto de forma explícita quanto implícita. O afeto visual explícito limita-se ao que pode ser inscrito em um participante representado. Por outro lado, o afeto visual implícito inclui valores atribuídos pelos leitores aos participantes. Isto é, o afeto não está

no participante representado; é o leitor que, a partir de elementos contextuais, atribui a esse participante um sentimento.

## JULGAMENTO EM FOTOGRAFIAS DE IMPRENSA

De acordo com Economou (2009), poucos valores de julgamento podem ser inequivocadamente inscritos em imagens. Quando o são, restringem-se a pessoas – assim como com valores afetivos. Seguindo a terminologia do sistema de avaliatividade, o indivíduo a quem o julgamento é atribuído é chamado de Avaliador e o comportamento retratado, de Alvo.

Na Figura 3, alguns homens são retratados batendo palmas e fazendo o sinal de uma arma – comportamentos analisados como positivos e visualmente inscritos. Neste caso, essas pessoas são os Avaliadores, enquanto o presidente Bolsonaro, o Alvo. A conduta do ex-capitão, que é a assinatura de um documento, teria sido, pois, elogiada – logo, situada no subsistema de estima social.

**Figura 3** - Julgamento positivo inscrito: estima social



*Fonte: IstoÉ, edição 2576.*

A interpretação de julgamentos evocados depende da quantidade de informação visual e verbal presente na notícia e dos atributos dos participantes representados. Para Economou (2009, p. 123), muitos valores são menos universais e mais dependentes do contexto: “[...] valores associados a um comportamento específico podem variar de acordo com o campo e a instituição em particular, ainda que dentro de uma cultura ou sociedade”. A ausência de informações visuais na Figura 4 é decisiva para que o leitor evoque mais de um valor de julgamento para o comportamento de Jair Bolsonaro.

**Figura 4 - Julgamento negativo: capacidade ou tenacidade?**



*Fonte: IstoÉ, edição 2581.*

Ainda sobre o sistema de julgamento, Economou (2009) ressalta que o leitor pode atribuir significados avaliativos para participantes humanos que não estão envolvidos em ações ou comportamentos. Isto é, mesmo que a pessoa não seja retratada em qualquer tipo de ação, é possível haver valores de julgamento em sua representação. Além disso, sempre que um participante for identificado como pertencente a uma classe ou um grupo social, o significado avaliativo atribuído a ele pode ser reforçado por estereótipos.

## RELAÇÃO ENTRE AFETO E JULGAMENTO EM FOTOGRAFIAS DE IMPRENSA

Fotografias de imprensa com maior efeito avaliativo, afirma Economou (2009), parecem ser aquelas em que a atitude visualmente inscrita nas pessoas retratadas integra valores de afeto e julgamento. Ou seja, nessas imagens pessoas claramente expressam alguma emoção e se comportam de determinada maneira. A Figura 5 retrata Bolsonaro e ministros de seu governo. Na fotografia, valores positivos de afeto e julgamento são inscritos nos participantes representados, o que confere à imagem maior efeito avaliativo. É possível identificar nas expressões faciais deles um sentimento de segurança, e em suas posturas corporais, lealdade.

**Figura 5** - Afeto e julgamento positivos: segurança e tenacidade



*Fonte: IstoÉ, edição 2592.*

Avaliações afetivas e comportamentais podem não ser percebidas pelo leitor, seja porque ele não conhece a pessoa retratada, seja porque o aprova ou o desaprova política ou ideologicamente.

Neste último caso, se o leitor for simpatizante da pessoa contra quem algum afeto ou julgamento negativo é evocado, ele pode não perceber o valor avaliativo em questão, ou se esse leitor não for admirador do participante a favor de quem algum afeto ou julgamento positivo é atribuído ou evocado.

## APRECIÇÃO EM FOTOGRAFIAS DE IMPRENSA

No se refere a fotografias de imprensa, Economou (2009) sustenta que não é possível inscrever avaliações apreciativas. Isso significa dizer que o fotógrafo não registra na imagem sua reação a algum elemento visual. Ele pode apenas evocar uma reação no leitor, ou seja, a apreciação nunca está marcada nos elementos visuais, ela depende que o leitor ative seus conhecimentos acerca daquilo que está representado visualmente para que haja uma reação.

Na Figura 6, não há a inscrição de avaliações apreciativas – ou seja, não há a reação do fotógrafo a quaisquer elementos visuais presentes na imagem. Há sim a inscrição de atitudes afetivas e comportamentais, tanto em Jair Bolsonaro quanto nos dois homens retratados ao seu lado. Ainda assim, o leitor pode inferir um significado apreciativo para a situação em questão. Ele pode avaliar a imagem em termos do estado de saúde do presidente, julgando a cena como algo ruim. Pode ainda avaliar o significado social da situação retratada, apreciando-a negativamente. Seja como for, isso só ocorre a partir de um conjunto de conhecimentos que o leitor reúne sobre o evento fotografado, em seu tempo e espaço.

**Figura 6** – Apreciação negativa evocada

*Fonte: IstoÉ, edição 2624*

Assim como valores de afeto e julgamento inscritos ou evocados visualmente podem ser simultâneos e interagir de maneira complexa na fotografia, valores apreciativos evocados visualmente também podem interagir com valores de afeto e julgamento. Segundo Economou (2009, p. 134), “esse potencial de inscrever e evocar uma combinação de atitudes simultaneamente é um dos vários fatores que contribuem para a maior complexidade e poder avaliativo de uma única figura visual em relação a um único texto verbal”.

Qualquer elemento visual representado em uma imagem pode ser alvo de apreciação. Os alvos mais diretos são objetos salientes: casas, cartazes ou fenômenos naturais. Todavia, participantes humanos também podem ser alvo de apreciação, desde que seu corpo (ou parte dele) seja avaliado pelo leitor como um objeto. Na Figura 7, o pedaço de um portão sobreposto à pintura de Bolsonaro e de seus filhos (Eduardo e Flávio) pode evocar no leitor uma reação quanto à composição da imagem.

A apreciação pode incorporar ou proporcionar valores de afeto e julgamento. O valor apreciativo evocado na Figura 7 pode proporcionar um valor de julgamento negativo em relação às ações

políticas de Bolsonaro e seus filhos. Logo, é possível atribuir à imagem um julgamento negativo do tipo propriedade.

Outro tipo de apreciação é a composição. Ela se baseia na estética das coisas, ou seja, em seus detalhes. Essa avaliação ocorre em termos de proporção ou complexidade. Segundo Martin e White (2005), estão concentrados aqui sentimentos que dizem respeito à organização, elaboração e forma pela qual objetos, coisas e eventos foram construídos. Por último, a apreciação baseada no valor das coisas é categorizada como valoração. Nela, o leitor avalia o significado social de algo.

**Figura 7** - Apreciação positiva evocada: composição



*Fonte: IstoÉ, edição 2629.*

Assim como no modo verbal, a apreciação visual divide-se em três tipos: reação, composição e valoração. O primeiro corresponde à reação que uma coisa provoca no leitor, isto é, como algo capta a atenção do leitor, em termos de impacto ou qualidade. De acordo com Economou (2009), embora a reação se refira a uma emoção incorporada, ela é diferente do afeto, pois se concentra em coisas, objetos ou eventos. Ou seja, na reação a fonte da avaliação apreciativa não é uma pessoa; é um produto, um processo ou um estado de coisas.

## CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que o sistema de avaliatividade constitui ferramenta teórica e metodológica robusta para compreender como atitudes se materializam tanto em recursos verbais quanto visuais. Ao integrar dimensões de afeto, julgamento e apreciação, esse modelo oferece condições de descrever de forma mais precisa os modos pelos quais textos verbais e visuais constroem significados interpessoais e orientam o posicionamento do leitor diante de fenômenos sociais, políticos e culturais.

Além disso, ao estender a análise para o campo multimodal, observa-se que fotografias de imprensa, em articulação com legendas e outros elementos verbais, desempenham papel central na inscrição e evocação de valores avaliativos. Isso reforça que a linguagem da avaliação não se restringe ao plano do léxico ou da gramática, mas envolve práticas discursivas mais amplas que participam ativamente da constituição de identidades, da negociação de valores sociais e da formação de comunidades discursivas. Assim, compreender a avaliatividade em suas múltiplas manifestações contribui não apenas para o avanço dos estudos linguísticos, mas para uma leitura crítica dos discursos que circulam na esfera pública contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BEDNAREK, Monika. **Evaluation in media discourse**. Analysis of a newspaper corpus. London/New York Continuum, 2006.

BIBER, Douglas; FINEGAN, Edwar. Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. **Text**. vol. 9, 1989, p. 93-124.

CHAFE, Wallace. L. Evidentiality in English conversation and academic writing. In: CHAFE, Wallace. L.; NICHOLS, Johanna (Eds.). **Evidentiality**: The linguistic coding of epistemology. Norwood, NJ: Ablex, 1986, p. 261-272.

ECONOMOU, Dorothy. **Photos in the News**: appraisal analysis of visual semiosis and visual-verbal intersemiosis. PhD Thesis. Department of Linguistics: University of Sydney, 2009.

HUNSTON, Susan. **Evaluation in experimental research articles**. PhD Dissertation. Department of English, Faculty of Arts: University of Birmingham, 1989.

MARTIN, James R. Analysing genre: functional parameters. *In*: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Genres and Institutions**: Social Processes in the Workplace and School. London, Cassell, 1997, p. 3-39.

MARTIN, James R. Beyond exchange: appraisal systems in English. *In*: HUNSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. **Evaluation in text**. Authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.

MARTIN, James R.; ROSE, David. **Working with discourse**. Meaning beyond the clause. London, Continuum International Publishing Group, 2003.

Martin, James R.; White, Peter R. R. **The Language of Evaluation**: Appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

PALMER, Frank R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

WHITE, Peter R. R. Un recorrido por la teoría de la valoración (Teoría de la valoración). **The appraisal website**. Disponível em: [www.grammatics.com/appraisal](http://www.grammatics.com/appraisal). Acesso em 08 jun. 2021.

WHITE, Peter R. R. **Telling media tales**: the News Story as Rhetoric. Ph.D. thesis. Department of Linguistics: University of Sydney, 1998.

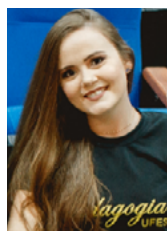
## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES



### **Andressa Biancardi Puttin**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pesquisa sobre as orientações de aprendizagem da BNCC para Língua Inglesa em perspectiva linguístico-discursiva, multimodal e decolonial, analisando impactos na prática docente e no PNLD. É mestre em Ensino na Educação Básica pela UFES e licenciada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Integrada Castelo Branco. Atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental em São Mateus/ES e integra o setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com experiência no ensino público e em cursos de idiomas. Publicou, entre outros trabalhos, artigo na Revista de Estudos da Linguagem (2024) sobre o uso da ferramenta digital Kahoot na Educação Básica. Em 2019, participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), com formação na Ohio University nos EUA.

*E-mail: biancardiputtin@hotmail.com*



### **Beatriz Filipini Bastianello**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2021. Mestre em Ensino na Educação Básica pela UFES (2023). Atua como professora efetiva nas Prefeituras Municipais de Serra e Vitória (ES), com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi participante colaboradora do projeto *Educação, linguagens e letramentos nas comunidades quilombolas da região do Sapê do Norte: construindo pluralidades de leitura e saber e (re)significando processos de ensino-aprendizagem da educação escolar*, desenvolvendo sua pesquisa de mestrado em escola do campo, em território quilombola na região do Sapê do Norte.

*E-mail: beatrizfilipini@hotmail.com*



### **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. Pesquisadora do GEMULTE - Grupo de Pesquisa Multimodalidade, Leitura e Textos CAPES/DGP. Integra o corpo editorial da revista *Multimodality & Society* e desenvolve pesquisas em Multimodalidade, Semiótica Social, Comunicação e Educação.

*E-mail: clagualberto@gmail.com*



### **Daniervelin Renata Marques Pereira**

Doutora em Letras pela USP. Atua como professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Estuda temas como semiótica discursiva, letramento acadêmico e abordagens que relacionam linguagem, educação e tecnologia. Atualmente, é editora chefe da revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos Semióticos (ABES) na gestão 2025-2027. Publicou como coautora o livro "Letramento acadêmico: prática de pesquisa e produção textual na universidade."

*Instagram e Facebook: @daniervelin*

*E-mail: drenta@ufmg.br*



### **Denise Giarola Maia**

Professora do IFMG – Campus Ouro Branco, onde atua nos diversos níveis e modalidades de ensino, pesquisa e extensão. Possui graduação em Letras (licenciatura Português/Inglês) pela Universidade Federal de Viçosa (2009), mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2012), doutorado (2018) e pós-doutorado (2024) em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem interesse pela Análise do Discurso Crítica, pela Semiótica Social e pela abordagem da Multimodalidade aplicada ao estudo de diferentes gêneros textuais e ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

*E-mail: denisegiarolamaia@yahoo.com.br*



### **Fernanda Peçanha Carvalho**

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de Ouro Preto (2024). Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Espanhola pela Faculdade de Letras da UFMG. Formação em Magistério, nível médio técnico. Atualmente é professora de Língua Espanhola do Colégio Técnico da UFMG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: internacionalização do conhecimento, análise do discurso franco-brasileira em interface com a psicanálise, política linguística, letramento digital, multiletramentos e ensino remoto emergencial. Coordena o projeto de extensão Línguas-Culturas no COLTEC-UFMG, no qual atua com o ensino de línguas estrangeiras (alemão, francês, latim, italiano, grego antigo, japonês, mandarim) via ações extensionistas inovadoras, realiza a formação docente em parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica e Profissional da UFMG e estágios supervisionados obrigatórios.

*Instagram: @espanholcoltec*

*E-mail: fernanda@teiacoltec.org*

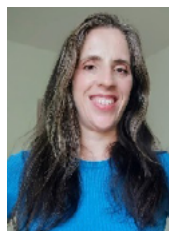


### **Francis Arthuso Paiva**

Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Técnico da UFMG – COLTEC. E do Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da UFMG, — Profletras. É Doutor em Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisas na área de semiótica, multimodalidade, letramentos e ensino no Grupo de Pesquisa Multimodalidade, Leitura e Textos – GEMULTE. É organizador do livro Professores transformadores de ambientes multimodais de aprendizagem: projetos de ensino de linguagens, e-book gratuito para download e outros artigos disponíveis em [www.profrancis.com.br](http://www.profrancis.com.br).

*Instagram: @profrancis7*

*E-mail: francis@teiacoltec.org*



### **Gabriela Serenini Prado Santos Salgado**

Professora do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de Libras e possui experiência e pesquisa na área de ensino e leitura de língua portuguesa como L2 para pessoas surdas. Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, participa do grupo de pesquisa Formação de professores (de) surdos (GPFPS/INES), do grupo de Estudo, extensão e pesquisa interdisciplinares em linguagem e sociedade (GEPILIS/UNILAB) e do grupo Escrevendo com(o) professores (UFOP/LALIN).

*E-mail: gabrielasalgado@ufla.br*



### **Guilherme Rocha Brent**

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Seus estudos estão centrados na Análise de Discurso Crítica e na Linguística Sistêmico-Funcional, com especial interesse em compreender como a linguagem molda e reflete significados, valores e ideologias no espaço público. Atualmente, está vinculado ao Centre of Discourse Studies, pesquisando o papel do ethos na consolidação da polarização política no Brasil, por meio do projeto Discurso y Polarización Política en América Latina.

*E-mail: guibrents@gmail.com*



### **Hermínia Maria Martins Lima Silveira**

Doutora em Estudos Linguísticos, professora e pesquisadora do Núcleo de Letras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, subcoordenadora do NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Inclusiva e Diversidade (CP/UFMG), e participante do grupo de estudo LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais (USP, UFMG, UFOP e UNIFESP). Atua em projetos de formação docente de professores.

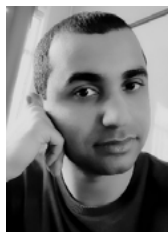
*E-mail: hemartinslima@yahoo.com.br*



### **Juliana Batista Faria**

Doutora em Educação, professora e pesquisadora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da Unidade Especial de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenadora do grupo NarraPID – Narrativas Pedagógicas sobre Imersão na Docência – e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa formação Polifonia (Universidade Estadual de Campinas e Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Seus interesses acadêmicos se direcionam à pesquisa (auto) biográfica e narrativa em educação, à formação de professores e à educação matemática.

*E-mail: julianabatista@ufmg.br*



### **Jurandir Cardoso dos Santos Junior**

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciado em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES), com atuação nas séries finais do Ensino Fundamental. Seus interesses acadêmicos concentram-se nos estudos dos letramentos, multiletramentos, multimodalidade e ensino de língua portuguesa.

*E-mail: jurandircardoso.tils@gmail.com*



### **Karlamara Mirândola da Paixão Lima**

Graduada em letras pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e Mestre em Ensino na Educação básica pela mesma instituição. Professora de Língua Portuguesa na educação básica desde 1994. Desenvolve pesquisas na área de formação de professores de Língua Portuguesa.

*E-mail: karlamarapaixao@gmail.com*



### **Maurício Teixeira Mendes**

Autista, TDAH, doutor em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e mestre em Linguística Aplicada pela UFMG. Atua como professor e pesquisador nas áreas de Letras e Educação do Campo, com experiência no ensino básico e superior. Possui formações em Letras, Educação do Campo, Educação Inclusiva e Gestão Escolar. Sua trajetória é marcada pelo compromisso com a educação inclusiva, crítica e transformadora, desenvolvendo pesquisas sobre letramentos, formação docente, EJA, tecnologias digitais, estudos decoloniais e os saberes do campo. Também se dedica ao estudo da vida e obra de Lima Barreto, com foco em seus aspectos sociais, políticos e linguísticos. Sua atuação valoriza a diversidade, as múltiplas linguagens e a justiça social.

*E-mail: mauricioedocampo@gmail.com*

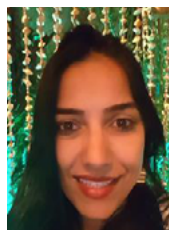


### **Reinildes Dias**

Ph.D. em Tecnologia Educacional, Montreal Concordia University, Canada. Pesquisadora, Orientadora e Professora no programa POSLIN, UFMG. Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologia. Interesses acadêmicos IA: recursos e desafios; linguagem, semiótica social e tecnologias digitais, BNCC, Letramentos e ensino bilíngue, Inglês como língua adicional, produção de recursos didáticos multimodais. Consultora em educação / ensino bilíngue. Coautora de livros didáticos de inglês para o PNLD.

*Instagram: @reinildesdias*

*E-mail: reinildes@gmail.com*



### **Vanessa Tiburtino**

Doutora em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG) e professora de Português/Inglês no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Nova Venécia. Realiza estudos e pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco no texto, leitura, letramentos e multimodalidade. Participa do GEMULTE - Grupo de Estudos em Multiletramentos, Leitura e Textos (Ufes).

*Instagram: @vanessa.tiburtino*

*E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com*



### **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 o apoio à pesquisa.

*E-mail: zbofante@gmail.com*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

agência 13, 40, 55, 56, 67, 173  
 agenciamento 29, 188  
 alfabetização 9, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 40, 43, 73, 87, 94, 97,  
 98, 99, 100, 113, 114, 115, 118, 119  
 alfalettrar 12, 23  
 alternância 15, 78, 187  
 ambiência 36, 98, 216, 221  
 ambiente multimodal de aprendizagem 41, 150  
 ancestralidade 34, 35, 36, 78  
 aspectos discursivos 16, 166  
 aspectos filosóficos 16  
 aspectos interativos 33  
 avaliatividade 11, 17, 253, 254, 255, 256, 257, 265, 271

## B

base semiótica social 17  
 BNCC 10, 16, 52, 53, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174,  
 176, 177, 179, 180, 273, 277

## C

caricatura 9, 72, 80  
 categorias tensivas 17, 232, 247  
 colonialidade 9, 72, 73, 74, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 91  
 colonização 23, 37, 70, 76, 78, 176  
 competência frasal 16  
 consciência fonológica 24  
 construção de significado 28, 40, 187  
 construção subjetiva 16

## D

decolonial 9, 15, 72, 73, 74, 77, 78, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 180,  
 273, 279

design 14, 22, 27, 28, 29, 40, 41, 172, 186, 187, 188, 201, 204, 225  
 distanciamento 20, 214, 215

## E

educação básica 10, 16, 18, 52, 93, 94, 133, 163, 165, 172, 177,  
 227, 276  
 educação do campo 9, 14, 15, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 83, 86, 91  
 educação escolar 14, 21, 273  
 educação pública 10, 162  
 educação semiótica 14  
 empreendimentos 15  
 engajamento 14, 21, 22, 29, 31, 37, 39, 41, 45, 187, 192, 194, 196,  
 199, 207, 246, 254, 256, 257  
 ensino corporificado 27  
 ensino de linguagens 13, 16, 150, 159, 160, 275  
 ensino fundamental 20, 21, 25, 41, 47, 56, 99, 126, 165, 167  
 escrita 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 40, 41,  
 42, 53, 54, 73, 83, 90, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 110,  
 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 133, 135, 144,  
 160, 171, 173, 175, 176, 182, 184, 185, 188, 191, 199,  
 201, 207, 208, 209, 223, 237  
 estratégia enunciativa 17, 232, 242, 243, 247, 249  
 etnografias escolares 15, 87, 89  
 eucalipto 22  
 experiência 15, 16, 22, 31, 36, 42, 45, 49, 60, 76, 78, 94, 95, 96,  
 113, 115, 137, 138, 140, 141, 143, 147, 148, 153, 154,  
 158, 159, 160, 186, 243, 273, 274, 275, 276  
 expressão visual 17, 237, 247

## F

faceta linguística 27, 36  
 focalização 241

**G**

gêneros do discurso 16

**I**

IA generativa 9, 44, 57, 63, 64

identidade 16, 31, 36, 41, 82, 83, 84, 85, 87, 92, 140, 160, 167, 218, 219

ilustração 17, 31, 32, 35, 209

inclusão 82, 87, 95, 199

informações verbais 16, 131

inglês 10, 16, 17, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 187, 190, 194, 201, 204, 255, 277

inteligência artificial 45, 46, 47, 48, 49, 59, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 71

interação 17, 21, 28, 32, 35, 36, 48, 109, 126, 149, 158, 174, 182, 194, 197, 200, 211, 232, 242, 247, 251, 264

interdisciplinar 10, 93, 94, 96, 113, 151

**L**

largura 105, 111

leitor-olhante 17, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 223, 224

leitura literária 17

letramento 9, 10, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 27, 28, 33, 40, 47, 54, 70, 72, 73, 74, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 126, 128, 132, 133, 134, 135, 138, 149, 150, 157, 169, 171, 185, 188, 207, 224, 255, 274

letramento crítico 47, 54, 88

letramento decolonial 15, 73, 74, 77, 78, 86, 87, 88, 89, 90

letramento digital 15, 70, 117, 128, 132, 133, 135, 138, 150, 157, 274

letramento multimodal 14, 255

letramentos 9, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 24, 27, 41, 44, 47, 51, 52, 53, 69, 83, 86, 118, 119, 120, 134, 135, 150, 169, 170, 171, 172, 177, 178, 179, 185, 187, 188, 190, 196, 273, 275, 276, 277

linguagem visual 30

Língua Inglesa 16, 166, 169, 173, 177, 182, 273

língua materna 14, 148, 176

linguística sistêmica funcional 17

Literatura Infantil 11, 42, 206

livros 11, 16, 17, 27, 32, 33, 37, 42, 43, 81, 183, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 206, 208, 210, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 224, 225, 277

livros didáticos 16, 17, 81, 183, 190, 191, 196, 201, 277

**M**

matemática 10, 14, 15, 49, 50, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 113, 114, 115, 276

materialidade 15, 17, 56, 147, 155, 173, 209, 228, 233, 236, 243, 247, 249

mediação literária 22, 31, 32, 33, 37, 40

metodologia 11, 150, 157, 226, 227, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 250, 252

modo gestual 31

modos de comunicação 13

monocultura 22

multiletramentos 10, 16, 17, 28, 42, 118, 135, 162, 165, 166, 169, 171, 173, 175, 176, 177, 179, 190, 230, 250, 274, 276

multimodalidade 10, 16, 17, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 121, 122, 124, 138, 150, 160, 165, 166, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 190, 197, 203, 207, 224, 231, 275, 276, 277

**N**

narrativa imagética 33

negatividade 16, 138, 142

negociação de sentidos 21

numeramento 15, 100, 115

**O**

oral 25, 29, 108, 120, 175, 237

oralidade 22, 30, 31, 42, 85, 110, 119, 173, 174, 175, 176

orquestrações 17, 27

**P**

pathos 36

pluralidades 14, 21, 273

práticas comunicativas 21

práticas de ensino 16, 22, 24

práticas docentes 10, 181

práticas sociais 17, 20, 23, 29, 41, 42, 52, 54, 68, 118, 119, 120, 134,  
166, 168, 169, 176, 178, 185, 195

processo metafórico 22

produção de signos 9, 14, 19, 22, 28, 29, 30, 37, 39, 41, 42

## Q

quilombola 9, 14, 19, 21, 273

## R

racismo 9, 15, 31, 37, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 62, 64, 69, 71, 87

reconhecimento facial 45, 46, 47, 69

recursos semióticos 21, 28, 126, 154, 189, 190, 192, 203

resistência 9, 44, 55, 57, 66, 67, 77, 81, 87, 88, 89, 244

rota fonológica 16, 120

## S

sala de aula 27, 28, 37, 41, 56, 57, 58, 59, 62, 95, 203, 227,  
230, 233

semiótica 14, 17, 22, 30, 43, 133, 139, 149, 150, 151, 152, 153, 155,  
156, 157, 182, 186, 189, 201, 203, 225, 228, 229,  
230, 231, 233, 234, 238, 239, 240, 242, 243, 245,  
246, 249, 250, 251, 252, 274, 275, 277

signo multimodal 27

signos 9, 14, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 125,  
160, 182, 192, 200, 243, 279

Síndrome de Down 15, 94, 113

sujeito contemplativo 16

sujeito da experiência 16, 141, 143, 147, 158

surdez 10, 116, 122, 124, 126, 127, 133, 135

## T

tecnologia alfabética 15

textos sincréticos 11, 226, 250

textos visuais e sincréticos 17, 227, 230, 232, 244, 250

tipografia 30, 31, 32, 122

turma multisseriada 21

## V

verbal 11, 13, 17, 20, 23, 25, 32, 122, 123, 124, 126, 133, 149, 150, 152,  
169, 172, 179, 184, 189, 191, 192, 196, 200, 207, 220,  
222, 223, 228, 231, 236, 237, 241, 248, 253, 254,  
261, 262, 264, 266, 269, 270, 272

virada multimodal 23

[WWW.PIMENTACULTURAL.COM](http://WWW.PIMENTACULTURAL.COM)

# LETRAMENTOS E EDUCAÇÃO SEMIÓTICA