

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Faculdade de Letras da UFMG

ISSN

2237-2083

V. 31 - Nº 4



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Universidade Federal de Minas Gerais

REITORA: Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

Faculdade de Letras

DIRETORA: Sueli Maria Coelho

VICE-DIRETOR: Georg Otte

Editores-chefes

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)

Editoras-associadas:

Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)

Maria Mendes Cantoni (UFMG)

Revisão e Normalização

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)

Organizadores convidados

Záira Bomfante dos Santos (UFES)

Vânia Soares Barbosa (UFPI)

Clarice Lage Gualberto (UFMG)

Diagramação

Gabriela Lira

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, v. 1 - 1992 - Belo Horizonte, MG,
Faculdade de Letras da UFMG

Histórico:

1992 ano 1, n.1 (jul/dez)

1993 ano 2, n.2 (jan/jun)

1994 Publicação interrompida

1995 ano 4, n.3 (jan/jun); ano 4, n.3, v.2 (jul/dez)

1996 ano 5, n.4, v.1 (jan/jun); ano 5, n.4, v.2; ano 5, n. esp.

1997 ano 6, n.5, v.1 (jan/jun)

Nova Numeração:

1997 v.6, n.2 (jul/dez)

1998 v.7, n.1 (jan/jun)

1998 v.7, n.2 (jul/dez)

1. Linguagem - Periódicos I. Faculdade de Letras da UFMG, Ed.

CDD: 401.05

ISSN: Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

V. 31 - N. 4 - out.-dez. 2023

Indexadores

Diadorim [Brazil]

DOAJ (Directory of Open Access Journals) [Sweden]

DRJI (Directory of Research Journals Indexing) [India]

EBSCO [USA]

EuroPub [England]

JournalSeek [USA]

Latindex [Mexico]

Linguistics & Language Behavior Abstracts [USA]

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes) [Spain]

MLA Bibliography [USA]

OAJI (Open Academic Journals Index) [Russian Federation]

Portal CAPES [Brazil]

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) [Spain]

SCOPUS [Amsterdam]

Sindex (Scientific Indexing Services) [USA]

Web of Science [USA]

WorldCat / OCLC (Online Computer Library Center) [USA]

ZDB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek) [Germany]



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Editores-chefes

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Editoras-associadas

Ana Regina Vaz Calindro (UFRJ)

Maria Mendes Cantoni (UFMG)

Conselho Editorial

Alejandra Vitale (UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina)

Didier Demolin (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, França)

Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Scott Schwenter (OSU, Columbus, Ohio, Estados Unidos)

Shlomo Izre'el (TAU, Tel Aviv, Israel)

Stefan Gries (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)

Teresa Lino (NOVA, Lisboa, Portugal)

Tjerk Hagemeijer (ULisboa, Lisboa, Portugal)

Comissão Científica

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Alessandro Panunzi (Unifi, Florença, Itália)
Alina M. S. M. Villalva (ULisboa, Lisboa, Portugal)
Aline Alves Ferreira (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)
Ana Lúcia de Paula Müller (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Ana Maria Carvalho (UA, Tucson/AZ, Estados Unidos)
Ana Paula Scher (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Anabela Rato (U of T, Toronto/ON, Canadá)
Aparecida de Araújo Oliveira (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
Aquiles Tescari Neto (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Augusto Soares da Silva (UCP, Braga, Portugal)
Beth Brait (PUC-SP/USP, São Paulo/SP, Brasil)
Bruno Neves Rati de Melo Rocha (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)
Celso Ferrarezi (UNIFAL, Alfenas/MG, Brasil)
César Nardelli Cambraia (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Cristina Name (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
Charlotte C. Galves (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Deise Prina Dutra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Diana Luz Pessoa de Barros (USP/UPM, São Paulo/SP, Brasil)
Edwiges Morato (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Emília Mendes Lopes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Esmeralda V. Negrão (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Flávia Azeredo Cerqueira (JHU, Baltimore/MD, Estados Unidos)
Gabriel de Avila Othero (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Gerardo Augusto Lorenzino (TU, Filadélfia/PA, Estados Unidos)
Glaucia Muniz Proença de Lara (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Hanna Batoréo (UAb, Lisboa, Portugal)
Heliana Ribeiro de Mello (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Heronides Moura (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)
Hilario Bohn (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)
Hugo Mari (PUC-Minas, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Ida Lucia Machado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Ivã Carlos Lopes (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Jean Cristtus Portela (UNESP-Araraquara, Araraquara/SP, Brasil)
João Antônio de Moraes (UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)
João Miguel Marques da Costa (Universidade Nova da Lisboa, Lisboa, Portugal)
João Queiroz (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
José Magalhaes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
João Saramago (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
José Borges Neto (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Laura Alvarez Lopez (Universidade de Estocolmo, Stockholm, Suécia)
Leo Wetzels (Free Univ. of Amsterdam, Amsterdã, Holanda)
Laurent Fillietaz (Université de Genève, Genebra, Suíça)
Leonel Figueiredo de Alencar (UFC, Fortaleza/CE, Brasil)
Livia Oushiro (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Luiz Amaral (UMass Amherst, Amherst/MA, Estados Unidos)
Luiz Carlos Cagliari (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)
Marcelo Barra Ferreira (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Marcia Cançado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Márcio Leitão (UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)
Marcus Maia (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)
Maria Cecília Magalhães Mollica (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)
Maria Luíza Braga (PUC/RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Maria Marta P. Scherre (UNB, Brasília/DF, Brasil)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES, Vitória/ES, Brasil)
Miguel Oliveira, Jr. (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)
Monica Santos de Souza Melo (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
Patricia Matos Amaral (UI, Bloomington/IN, Estados Unidos)
Paulo Roberto Gonçalves Segundo (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Philippe Martin (Université Paris 7, Paris, França)
Rafael Nonato (Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Raquel Meister Ko. Freitag (UFS, Aracaju/SE, Brasil)
Renato Miguel Basso (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil).

Roberto de Almeida (Concordia University, Montreal/QC, Canadá)
Ronice Müller de Quadros (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)
Ronald Beline (USP, São Paulo/SP, Brasil)
Rove Chishman (UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)
Sanderléia Longhin-Thomazi (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)
Sergio de Moura Menuzzi (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Seung- Hwa Lee (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Sírío Possenti (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)
Suzi Lima (U of T / UFRJ, Toronto/ON - Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Thais Cristofaro Alves da Silva (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Tommaso Raso (UFMG, Belo Horizonte/MG-Brasil)
Tony Berber Sardinha (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)
Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
Vander Viana (University of Stirling, Stirling/Sld, Reino Unido)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
Vera Lucia Lopes Cristovao (UEL, Londrina/PR, Brasil)
Vera Menezes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)
Vilson José Leffa (UCPel, Pelotas/RS, Brasil)

Sumário / Contents

Semiótica Social e Multimodalidade pelas lentes de Kress

Social Semiotics and Multimodality through the Lenses of Kress

Záira Bomfante dos Santos

Vânia Soares Barbosa

Clarice Lage Gualberto 1685

Questões de multimodalidade em um texto da TAG Livros no Instagram:
design, layout, framing e outros desafios para linguistas

*Multimodality Issues in a Text from TAG Livros on Instagram: Design, Layout,
Framing and Other Challenges for Linguists*

Ana Elisa Ribeiro 1700

Estátuas ou bailarinas? Contribuições de Gaiarsa para uma multimodalidade
corporificada na análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos

*Statues or Ballerinas? Gaiarsa's Contributions to an Embodied Multimodality in
the Analysis of the Language of the Brazilians Anti-Democratic Demonstrators*

Francis Arthuso Paiva 1723

El Análisis Crítico del Discurso y los estudios cognitivos: una propuesta de
análisis multimodal del discurso del expresidente Sebastián Piñera

*Critical Discourse Analysis and Cognitive Studies: A Proposal for Multimodal
Analysis of Former President Sebastián Piñera's Discourse*

Rocío Flax 1763

Multimodalidade e a representatividade racial sugerida em *E foi assim que
eu e a escuridão ficamos amigas*, do rapper Emicida

*Multimodality and Racial Representation Suggested in E foi assim que eu e a
escuridão ficamos amigas, by the Rapper Emicida*

Francisco Wellington Borges Gomes 1791

Relações intersemióticas em verbetes de um dicionário infantil de língua espanhola

Intersemiotic Relations in Entries from a Children's Spanish Language Dictionary

Dulcimar Albuquerque de Sousa

Antonia Dilamar Araújo 1813

A noção de modo semiótico na teoria de Kress e seu papel na proposta de um modelo de análise de textos multissemióticos: o caso do *motion graphic* educativo
The Notion of Semiotic Mode in Kress's Theory and Its Role in Proposing an Analytical Model for Multi-semiotic Texts: The Case of the Educational Motion Graphic

Lucas Baumgratz-Gonçalves

Orlando Vian Junior 1842

A plataforma digital “Kahoot” na Educação Básica brasileira: Multiletramentos em inglês – diversidade e multimodalidade em ambiente gamificado
The Digital Platform “Kahoot” in the Brazilian Basic Education: Multiliteracies in English – Diversity and Multimodality in a Gamified Environment

Reinildes Dias

Andressa Biancardi Puttin 1866

Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa
Pedagogy of Multiliteracies and Critical Multimodal Literacy: A Proposal for Didactic Exploration of Multimodal Text in Portuguese Language Classes

Ana Paula Regner

Gislaine Vilas Boas 1891

Story Apps as Didactic Multimodal Resources for Multiliteracies Practices. A Case in Point

Aplicativos de histórias digitais multimodais como recursos didáticos para práticas de multiletramentos. Um caso em foco

Íris Susana Pires Pereira

Maitê Moraes Gil

Cristina Maria dos Santos Moreira da Silva Sylla 1916

Semiótica Social: intersemiotizações dos significados imagéticos na Gramática do *Design* Visual

Social Semiotics: Intersemiotizations of Image Meanings in Visual Design Grammar

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Maria Clara Gonçalves Ramos

Vera Lúcia Viana de Paes 1952

Interação e multimodalidade no *Instagram*: um estudo sobre a linguagem no ambiente digital

Interaction and Multimodality on Instragram: A Study of Language in the Digital Environment

Thais de Castro Casagrande

Patrícia Vasconcelos Almeida

Ilsa do Carmo Vieira Goulart 1988

A Social-Semiotic Approach to Color Analysis in Digital Media: Theory and Practice

Uma abordagem sociossemiótica para análise de cores em mídias digitais: teoria e prática

André de Oliveira Matumoto

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo 2009



Semiótica Social e Multimodalidade pelas lentes de Kress

Social Semiotics and Multimodality through the Lenses of Kress

Záira Bomfante dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), São Mateus, Espírito Santo / Brasil
zaira.santos@ufes.br

<https://orcid.org/0000-0002-6162-8489>

Vânia Soares Barbosa

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí / Brasil
vaniasb@ufpi.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5816-1064>

Clarice Lage Gualberto

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil
clagualberto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2759-7444>

Resumo: Este trabalho traz uma discussão sobre Semiótica Social e Multimodalidade. Para tanto, fazemos um levantamento das principais obras que marcam o pensamento de Gunther Kress e colaboradores. Nesse sentido, ao revisitar suas obras, encontramos a presença de formulações teóricas de Michael Halliday (1978) que ancoram a visão sociosemiótica como *escolha*, *interesse*, *signo motivado*, todas funções que norteiam uma visão específica de linguagem e de gramática. No escopo da teoria, encontramos as contribuições do pensamento Kressiano sobre multimodalidade com interesse em explorar as formas de significação moderna. Assim, a partir desses princípios, apresentamos um conjunto de pesquisas que trazem reflexões do seu pensamento para os estudos da linguagem e comunicação.

Palavras-chave: semiótica social; multimodalidade; signo motivado; produção de sentidos.

Abstract: This article provides a discussion on Multimodal Social Semiotics. For this purpose, we gather the main works that represent the thinking of Gunther Kress and collaborators. In this sense, when reviewing his works, we found Michael Halliday's (1978) theoretical formulations that grounded the sociosemiotic vision such as *choice*,

interest, motivated sign, all functions that guide a specific vision of language and grammar. In the scope of the theory, we find the contributions of Kressian thought on multimodality with an interest in exploring the forms of modern meaning. Thus, based on these principles, we present a set of research that brings reflections of his thinking to the studies of language and communication.

Keywords: social semiotics; multimodality; motivated sign; meaning making.

1 Palavras iniciais

A ideia de organizar este dossiê surgiu do movimento crescente de publicações que se fundamentam nas heranças teóricas de Gunther Kress: estudos multimodais a partir da semiótica social. Assim, agregar trabalhos que giram em torno desses aportes teóricos não só facilita o diálogo entre pesquisadores e interessados sobre o tema, como também é uma forma de homenagear Gunther Kress (1940-2019), que tanto contribuiu para estudos em áreas como Linguística, Comunicação, Educação e muitas outras.

Pretendemos, neste trabalho, mostrar um pouco dos percursos teóricos de Gunther Kress, apontando alguns conceitos importantes que marcam seu caráter inovador e pioneiro. Além disso, destacamos o impacto do seu pensamento sobre a comunicação em diversas áreas como educação, comunicação, dentre outras, uma vez que a produção de sentidos inevitavelmente está em qualquer ação e produção humana, aliadas aos aspectos culturais, ideológicos, políticos e sociais.

Seguindo as ideias de seu orientador, Michael Halliday, Kress desenvolve uma profícua reflexão em torno da Semiótica e a sua relação com a sociedade, por considerar o social o motor das mudanças, assim temos uma área de pesquisa rica, postuladas pelos autores como Semiótica Social e, conseqüentemente, os desdobramentos para Multimodalidade. Pelas lentes de Kress, a Semiótica Social é um importante campo de reflexões que lança o olhar sobre a linguagem como um sistema semiótico dentro da cultura. A adjetivação *social* destaca o lugar impulsionador das práticas de comunicação, pois é nele que se inicia e finaliza nossas produções e negociações de sentidos.

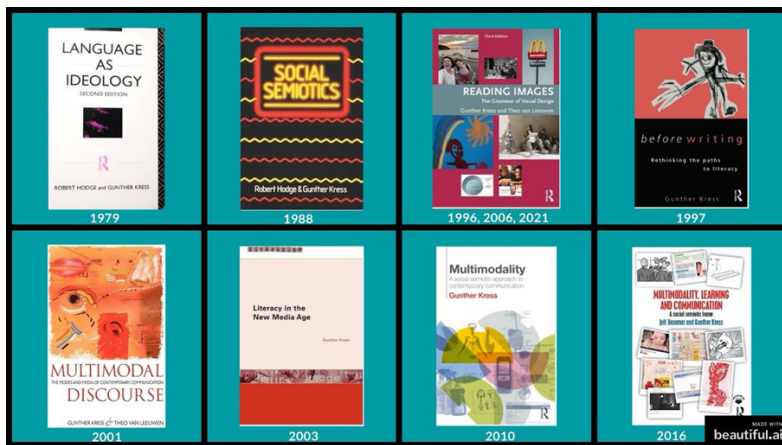
Kress, no desenvolvimento de suas pesquisas ao longo dos anos, coloca em evidência o papel da língua, questionando a sua onipresença nas práticas comunicativas e ponderando que ela não poderia ser a única responsável pela produção e negociação de sentidos. Para isso, ratifica o seu intrínseco diálogo com o pensamento de Halliday (1985, p. 4)

de que “existem muitos outros modos de significação, em qualquer cultura, que estão fora do reino da língua”. Nessa perspectiva, traz a visão multimodal como uma característica inerente à linguagem. É nesse espaço que desejamos construir reflexões neste dossiê, compreender o impacto dos sistemas e recursos semióticos na produção de significados nos mais variados contextos sociais em que podemos identificar as relações assimétricas de poder, questões de identidade, gênero, estilo, ensino (práticas pedagógicas e materiais didáticos), dentre outras. Nesse movimento, acenamos na seção seguinte para uma breve compreensão das bases teóricas que a Semiótica Social e a Multimodalidade agasalham.

1.1 As bases da Semiótica Social e Multimodalidade

As bases teóricas da Multimodalidade, a partir da Semiótica Social, estão refletidas nos trabalhos de Kress em colaboração com diversos pesquisadores, por meio de artigos, capítulos de livro e livros, dos quais destacamos:

Figura 1 – Capas de obras de Kress



Fonte: Elaboração das autoras. Imagens retiradas do site www.amazon.com

Nesse intenso movimento de reflexão e diálogo com pesquisadores, Kress formula a teoria e busca lapidá-la para ser compreendida não como um projeto autônomo, mas como reflexo “[...] de uma leitura crítica intensiva de trabalhos anteriores, sob um determinado ponto de vista,

rejeitando algumas partes, incorporando, reordenando ou transformando outras partes em uma teoria que pretende ser coerente [...]” (Hodge; Kress, 1988, p. 13, tradução nossa).

Em 1988, Hodge e Kress lançam livro *Social Semiotics*, marcando uma nova fase para os estudos semióticos. Essa nova perspectiva semiótica, influenciada pelo pensamento de Halliday, coloca no centro da discussão os desdobramentos da Linguística Sistemico-Funcional cujo foco está centrado: (i) nas funções sociais da linguagem; (ii) na noção de escolha do sistema de linguagem e (iii) as configurações de significado a partir do contexto. Hodge e Kress (1988) centram-se nas práticas sociais de criação de significados de todos os tipos, sejam eles visuais, verbais ou aurais.

Dentro desses parâmetros, Kress (2011) ressalta a relação entre sistemas semióticos e estrutura social. Para ele

Uma abordagem Semiótica Social Multimodal fornece uma perspectiva mais rica sobre os muitos meios envolvidos na construção de significado e aprendizagem; em formas e formatos de conhecimento; nas muitas formas de avaliação; nas relações sociais [...]; na (auto-)construção da identidade; nos meios que são centrais no reconhecimento da agência e dos muitos tipos de trabalho semiótico (p. 208[1]).²

Para o autor, a Semiótica Social Multimodal está articulada em dois eixos: A Semiótica Social fornece um quadro teórico para enfocar todos os aspectos de construção de sentido, enquanto a Multimodalidade centra-se nos meios materiais de representação, nos recursos para fazer textos, isto é, nos modos. Esses dois aspectos estão inteiramente

¹ Nossa tradução de: “Social semiotics as we propose it is not an autonomous project. It has developed out of an intensive critical reading of earlier work from a particular standpoint, rejecting some parts, incorporating, reordering or transforming other parts into a theory which aims to be coherent [...]” (Hodge; Kress, 1988, p. 13).

² Nossa tradução de: “A multimodal social semiotic approach provides a richer perspective on the many means involved in making meaning and learning; on forms and shapes of knowledge; on the many forms of evaluation and assessment; on the social relations evident in pedagogy; on the (self-)making of identity and, in that, on the means that are central in the recognition of the agency and of the many kinds of semiotic work of learners in learning.” (Kress, 2011, p. 208).

interconectados em todos os momentos, contudo, possuem suas respectivas distinções.

O cuidado em distinguir os aspectos que comportam o escopo da teoria se dá a partir da preocupação do autor com amplitude do uso do termo multimodalidade. Para ele, muitas vezes, o termo é utilizado com sentido vago, oscilante e até ambíguo, muito relativo ao interesse e a necessidade do pesquisador. Para tanto, menciona em um dos seus relevantes trabalhos, intitulado *Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality*, que o uso do termo dentro das Ciências Humanas e Sociais pode ser agrupado em dois grandes polos: (i) daqueles que usam a partir de posições de senso comum; (ii) e daqueles que usam em posições baseadas em teoria. Assim, Kress deixa evidente o lugar que fala da produção, da criação de sentidos

[...] eu me localizo na “posição baseada na teoria”; com interesses agrupados em torno do significado, criação de significado, criadores de significado, agência. O referencial teórico que utilizo é a semiótica social, que se preocupa centralmente com essas questões. (Kress, 2015, p.53)³

Demarcado explicitamente seu lócus de enunciação para falar do estudo da semiose humana, Hodge e Kress (1988) situam que a Semiótica é uma área de estudo que ‘precisa ser levada a sério’. Situa-a como um fenômeno inerentemente social, ou seja, dos processos de produção, reprodução, recepção e circulação de sentidos em todas as suas formas, utilizada por todos os tipos de agentes da comunicação nas práticas sociais e que estão intimamente ligadas às questões que envolvem poder e hegemonia no espaço social. Nessa via, a multimodalidade é uma abordagem de estudos interessados em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação. Nesses princípios, acenamos, na seção seguinte, para algumas noções chaves que norteiam a Semiótica Social Multimodal e direcionam para os processos de produção e circulação de sentidos.

³ Nossa tradução de: “[...] I locate myself in the ‘theory based position’; with interests clustering around meaning, meaning-making, meaning-makers, agency. The theoretical frame I use is Social Semiotics, which is centrally concerned with these issues” (Kress, 2015, p. 53).

1.2 A noção de signo

Uma noção elementar para a Semiótica Social e a Multimodalidade é a de signo, pois é uma teoria que centra o seu olhar para o processo de produção de sentidos em todos os modos acessíveis em uma cultura. Logo, o signo é uma entidade semiótica resultante de um trabalho semiótico dos agentes sociais. Portanto, essa perspectiva teórica lida com a avaliação do produtor do signo em relação ao ambiente de comunicação.

As noções de interesse e escolha guiam o processo de produção de signo. Para Kress (2010), os interesses de quem produz um signo levam a uma relação motivada entre significante e significado e, portanto, a signos motivados. Em outras palavras, quem produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais adequada do que se quer significar. Assim, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de comunicação e representação.

Nessa via, o ponto central da teoria está na visão de signo motivado – de forma e significado – que é produto da agência e interesse do produtor. Logo, o signo é uma entidade semiótica negociada, que capta o movimento de um sujeito ativo na interpretação, nas histórias culturais.

Assim, Kress (2010) fratura a lógica tradicional e coloca o interesse e a motivação no espaço que delineiam a relação do significante com o significado, rompendo o princípio da arbitrariedade. Nesse reposicionamento teórico, o sujeito possui agência para produzir signos em todas as formas. A Figura 2 sintetiza esses aspectos:

Figura 2 – Design dos signos



Fonte: Elaboração das autoras, baseado em Kress (2010).

Sabemos que o processo desmembrado na Figura 2 é constituído de aspectos que são intimamente ligados e acontecem quase simultaneamente, num processo cíclico (Gualberto; Kress, 2019), em que cada noção está imbricada na outra. Porém, para fins didáticos, elaboramos a Figura 2, na tentativa de elucidar a complexidade do processo de formação de signos.

Assim, é mister refletir sobre como os signos podem ser produzidos, quais modos estão disponíveis, quais recursos são explorados e como podem ocorrer o engajamento, as interações nas diversas esferas sociais. Portanto, ao olhar para a comunicação e os textos, faz-se necessário e importante pensar no interesse, na motivação, na agência, no trabalho semiótico dos sujeitos situados dentro da sua leitura das histórias culturais em nível global e local.

1.3 Uma perspectiva Semiótica, uma gramática?

Os princípios que norteiam a perspectiva de linguagem inaugurada por Halliday (1978) e que guiam os trabalhos de Kress delineiam uma visão da comunicação como um comportamento social e organizada metafuncionalmente em sistemas contextualmente sensíveis. Esses princípios vão traçando uma gramática específica que conhecemos como Gramática Sistêmico-Funcional e que, posteriormente, fora ampliada para o plano visual por Kress e van Leeuwen (1996; 2006; 2021), conhecida como Gramática do Design Visual.

Conforme pontuado por Kress (201), o termo *gramática* designa um conjunto de recursos para representação que estão disponíveis na cultura. Essa gramática nos fornece um inventário analítico para pensar a comunicação e, conseqüentemente, a paisagem semiótica no mundo ocidental, sobretudo como olhamos para o visual. Os autores hesitam e explicam, cuidadosamente, ao leitor a razão pela qual acolhem o termo gramática. O termo, a partir da multimodalidade, contesta a noção de regras fixas, estáveis dentro da convenção como remonta a história de uso do termo *gramática*. Ao contrário, segundo Kress (2010), a gramática está para além do que fixa e estabiliza, pois, ao direcionar para um conjunto de recursos, ela assume que

os recursos são constantemente refeitos, nunca intencionalmente, arbitrariamente, anarquicamente, mas precisamente, de acordo com o que eu preciso, em resposta a algum pedido, alguma

‘solicitação’ agora – seja na conversa, na escrita, no envolvimento silencioso com algum aspecto enquadrado do mundo, ou em debate interno.⁴ (p.8)

Nessa acepção de gramática, Kress e van Leeuwen (2021) nos direcionam para olhar para a comunicação visual em termos de representação, interação e composição. Logo, em tempos de onipresença dos recursos tecnológicos, precisamos olhar para a comunicação em cada ambiente comunicacional, o que ele é capaz de gerar ou produzir, as transposições multimodais que são possíveis, como interpretamos o *design* das composições, como as relações são estabelecidas e as representações que se deflagram. Cabe a nós lançar esse olhar atento e crítico, pois as intencionalidades, subjetividades e os interesses que nos movem estão na teia de relações sociais para produção do novo.

Nessa perspectiva, Gualberto e Santos (2019) situam que as pesquisas desenvolvidas no Brasil têm recorrido à Gramática do Design Visual como principal referência para análises multimodais. Entretanto, isso se torna um grande equívoco quando os trabalhos se tornam descritivos, sem a devida contextualização da Gramática como uma metodologia que surge a partir da Semiótica Social. Portanto, análises multimodais que recorrem às categorias da Gramática do Design Visual precisam dar destaque às reflexões sociais que surgem a partir da descrição e do cruzamento dos dados analisados.

Observa-se, assim, uma identificação de pesquisadores brasileiros pela sua metalinguagem e aplicação na comunicação visual. Contudo, eis o desafio, pois apesar de ser uma obra riquíssima que nos orienta para olhar para o visual e outros modos, é necessário ter em nosso horizonte que suas reflexões, reunidas em livro intitulado como gramática, não são como conjunto de princípios estanques, mas articulados dentro da cultura e poderão variar de cultura para cultura. Eis a necessidade de sensibilidade linguística e semiótica para olhar para as culturas locais, com conectividade global.

⁴ Tradução de: “[...] Resources are constantly remade, never wilfully, arbitrarily, anarchically but precisely, in line with what I need, in response to some demand, some ‘prompt’ now – whether in conversation, in writing, in silent engagement with some framed aspect of the world, or in inner debate” (Kress, 2010, p.8).

2 Dos trabalhos reunidos no dossiê

A breve apresentação do legado de Gunther Kress que acabamos de apresentar reflete, por um lado, a base teórica-metodológica para entender os textos contemporâneos em seus diferentes contextos, suportes e composições e, por outro, mas não em oposição, o caráter humano de um educador-pesquisador sempre muito atento às práticas sociais, materializadas naqueles textos, desde as mais banais (do cotidiano) às mais elaboradas (como aquelas da publicidade e dos materiais didáticos). Na pluralidade das ideias que a semiótica social e a multimodalidade abraçam e abrem caminho para a interdisciplinaridade, os artigos aqui reunidos contemplam esse legado explicando e aplicando suas ideias em variados contextos da comunicação humana, sobretudo, não podendo ser diferente, no contexto educacional que busca, nas interações humanas, o agenciamento de seus participantes. Com isso, os autores emprestam àquelas ideias um aspecto didático também necessário para a compreensão daqueles textos, incluindo o reconhecimento dos discursos que neles se manifestam, sejam eles políticos e/ou culturais, e possíveis aplicabilidades como ferramentas de ensino, e, assim, aproximam ainda mais os potenciais leitores do presente dossiê às ideias de Gunther Kress, desde as suas fontes originais aos seus desdobramentos.

Iniciamos essa aproximação com o artigo de Ana Elisa Ribeiro, “Questões de multimodalidade em um texto da TAG Livros no Instagram: design, layout, framing e outros desafios para linguistas”, no qual a autora propõe uma análise de textos digitais para além da aplicabilidade de categorias teóricas e, ao tempo em que descreve a organização semiótica daqueles textos, chama atenção para os discursos homofóbicos neles materializados. Como preconiza Kress (2010), a junção entre multimodalidade e semiótica social deve ser inerente para a produção de sentido dos textos, especialmente, mas não apenas, os textos contemporâneos. Essa junção se faz presente neste e nos demais artigos que o seguem, assim como o caráter educativo também presente nas peças analisadas.

Na interdisciplinaridade que a multimodalidade promove, Francis Arthuro Paiva, em seu artigo “Estátuas ou bailarinas? Contribuições de Gaiarsa para uma multimodalidade corporificada na análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos”, traz a psicanálise para discutir como signos linguísticos verberam signos corporais, a partir da proposta

de um método de análise aplicado à multimodalidade corporificada na linguagem de manifestantes durante os atos antidemocráticos que aconteceram no Brasil logo após as eleições de 2022.

Na esteira dos discursos políticos-eleitorais que se materializam, também, nos gestos corporais, o artigo de Rocío Flax – “El Análisis Crítico del Discurso y los estudios cognitivos: una propuesta de análisis multimodal del discurso del expresidente Sebastián Piñera” – retoma ideias da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Cognitiva na análise multimodal de uma entrevista do ex-presidente chileno, mencionado no título, em 2017, durante sua campanha para reeleição no país. Na discussão dos seus resultados, a autora mostra como os gestos manuais do entrevistado reforçam um discurso xenófobo sobre os imigrantes representados no modo verbal, o que reforça a importância da integração dos diferentes modos e recursos semióticos na produção de sentidos dos diferentes tipos de textos.

Entretanto, se por um lado esses dois últimos artigos denunciam discursos homofóbicos e xenófobos, por outro lado, como em uma ação social, o artigo de Francisco Wellington Borges Gomes – “Multimodalidade e a representatividade racial sugerida em “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas”, do rapper Emicida” – procura romper uma possível resistência dos estudos literários aos estudos multimodais sugerindo que a primeira pode se beneficiar de uma leitura multimodal que promove a construção de um discurso que valoriza aspectos culturais e étnicos, combatendo ideias racistas e de desigualdades sociais, particularmente no universo infantil.

Também no universo infantil, e observando as relações intersemióticas particularmente entre texto verbal e imagem na análise de verbetes de um dicionário infantil de língua espanhola produzido por crianças falantes de catalão, em “Relações intersemióticas em verbetes de um dicionário infantil de língua espanhola”, Dulcimar Albuquerque de Sousa e Antonia Dilamar Araújo sugerem um potencial facilitador para a compreensão dos verbetes e a revelação de elementos sociais possivelmente experienciados pelas crianças que produziram aqueles verbetes. No conjunto desses dois últimos artigos, observamos, portanto, a relevância de uma abordagem multimodal na leitura e produção de textos diversos já desde os anos iniciais do cidadão contemporâneo, ainda que não seja possível ignorar a continuidade da hegemonia do modo verbal presentes naqueles textos.

O reconhecimento dessa hegemonia, particularmente na oralidade, se faz presente na discussão apresentada por Lucas Baumgratz-Gonçalves e Orlando Vian Junior em “A noção de modo semiótico na teoria de Kress e seu papel na proposta de um modelo de análise de textos multisemióticos: o caso do motion Graphic educativo”. Nesse artigo, ao contribuírem para o entendimento de um termo que, assim como signo motivado, é também bastante peculiar para os estudos em multimodalidade – modo semiótico – e, ainda, seu caráter interdisciplinar, os autores nos apresentam aos *motion graphic* educativos e propõem um modelo de análise para esses artefatos próprios da cultura hipermediática, também aplicado a outros textos multisemióticos. Nessa proposta, percebemos a tríade potencialidades do modo, contexto e circulação dos textos produzidos sendo ressaltada pelos autores na compreensão e produção de sentidos nesse “mundo vastamente semiotizado”.

Não podendo ser diferente, concebemos a ideia de um contexto educacional que não pode ficar às margens desse mundo. Na facilidade da produção e circulação dos variados textos multimodais, proporcionadas pelas tecnologias digitais, práticas pedagógicas precisam se adequar a esses textos (Barbosa, 2017) a fim de que possam proporcionar o agenciamento de seus participantes. Essa adequação não acontece antes do conhecimento das potencialidades que se manifestam nas semioses de suas organizações. Assim, como nos artigos anteriores cujas peças analisadas apontam o caráter educativo, ainda que não tenham sido, necessariamente, produzidos como materiais didáticos, nos próximos cinco adentramos nos caminhos daquelas semioses especialmente à luz da semiótica social multimodal e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006), também presentes em alguns daqueles artigos, corroborando a ideia de Gualberto e Santos (2019) de que a Gramática seja uma das principais referências para os estudos em multimodalidade no Brasil.

A sintonia de práticas pedagógicas e demandas da sociedade contemporânea como caminho para proporcionar o agenciamento e autonomia dos alunos na aprendizagem de língua inglesa, numa perspectiva decolonial, se faz presente no artigo de Reinildes Dias e Andressa Biancardi Puttin – “A plataforma digital “KAHOOT” na Educação Básica brasileira: Multiletramentos em inglês – diversidade e multimodalidade em ambiente gamificado” – no qual as autoras analisam a página digital e algumas atividades daquela plataforma e mostram que, na junção multiletramentos e gamificação, os alunos tornam-se capazes de

vencer no jogo e na vida por meio de uma aprendizagem transformadora das “práticas sociais pela linguagem”.

Em um outro cenário, agora no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, mas também buscando o agenciamento dos atores das práticas pedagógicas – professores e alunos – Ana Paula Regner e Gislaine Vilas Boas adotam a pedagogia dos multiletramentos e a Gramática do Design Visual para, em “Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de língua portuguesa”, analisarem um texto digital – *tweet* – e, partindo dessa análise, as autoras apresentam uma proposta didática que visa, por meio da exploração dos aspectos multimodais à luz da GDV, promover o letramento multimodal crítico nos espaços sociais que compõem a sala de aula.

Textos digitais como recursos didáticos na promoção dos multiletramentos e, conseqüentemente, do agenciamento daqueles atores, também é objeto do estudo de caso realizado por Íris Susana Pires Pereira, Maitê Moraes Gil e Cristina Maria dos Santos Moreira da Silva Sylla, no artigo “Story apps as didactic multimodal resources for multiliteracies practices. A case in point”. Nesse trabalho, as autoras analisam os significados ideacionais e interpessoais manifestados em *story apps*, ou aplicativos interativos de histórias que apresentam uma complexa organização multimodal, para mostrar como textos interativos dessa natureza podem impactar o ensino e aprendizagem dos multiletramentos.

Na diversidade dos textos digitais recorrentes na sociedade contemporânea, com potenciais para usos educativos, frame de série, meme, cartaz publicitário e charge, veiculados na rede social *Instagram*, são as peças analisadas por Arlete Ribeiro Nepomuceno, Maria Clara Gonçalves Ramos e Vera Lúcia Viana de Paes no artigo “Semiótica Social: Intersemiotizações dos significados imagéticos na Gramática do Design Visual”. Adotando a GDV como principal ferramenta para leitura de textos imagéticos, as autoras atestam a aplicabilidade de suas categorias para a construção dos significados representativos, interativos e composicionais que se manifestam nos espaços discursivos daqueles textos, a não neutralidade da língua(gem) e o caráter social de seus usuários.

Interações linguísticas possíveis de acontecer em espaços discursivos das plataformas midiáticas, particularmente no *Instagram*, fazem parte das discussões em “Interação e multimodalidade no *Instagram*: um estudo sobre a linguagem no ambiente digital”. Neste

Com a personificação das ideias de Gunther Kress centralizada na nuvem que se forma a partir das palavras-chave dos artigos aqui reunidos, agradecemos às/aos colegas pareceristas, às/os editores da RELIN e, em especial, às autoras e aos autores que aceitaram nosso convite para, em homenagem a esse grande educador semiótico, discutir seu legado e apontar futuros caminhos para os estudos da semiótica social multimodal.

Declaração de autoria

Este artigo foi desenvolvido pelas três autoras, membros do Grupo de Pesquisa em Multimodalidade, Leitura e Texto – GEMULTE, e do Grupo de Estudo em Multimodalidade, Ensino e Tecnologias – GEMTE, ambos do diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Todas as autoras participaram do levantamento dos dados e colaboraram na redação e revisão do artigo.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) por conceder Bolsa de Pesquisador Capixaba (BPC) à autora 1, conforme edital FAPES nº 06/2021.

Referências

- BARBOSA, V. S. *Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2017. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2017.
- BEZEMER, J. KRESS, G. *Multimodality, Learning and Communication*. London: Routledge, 2016.
- GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Nova Iorque: Wiley-Blackwell, 2019. p.01-09.
- GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 35, n.2, p. 1-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>

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

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

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

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

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

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

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

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In: ROGERS, R. (ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2nd ed., 2011, p.204 -226.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. *AILA Review*, Cidade, n.28, v.1, p.49–71, 2015. John Benjamins Publishing Company DOI:10.1075/aila.28.03kre

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2021 [2006].

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

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



Questões de multimodalidade em um texto da TAG Livros no Instagram: design, layout, framing e outros desafios para linguistas

Multimodality Issues in a Text from TAG Livros on Instagram: Design, Layout, Framing and Other Challenges for Linguists

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil

anadigital@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4422-7480>

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir elementos do design de um texto composto por seis peças publicadas pela TAG Livros no Instagram, por ocasião do Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia, em 17 de maio de 2022. Embora a questão política e humanitária abordada seja de enorme relevância, deteremo-nos nos elementos que compõem as peças, produzindo um exercício de leitura de seus processos de produção e consumo, à luz da multimodalidade. As peças foram selecionadas diretamente do perfil da TAG Livros, baixadas e organizadas para análise. Os resultados desta incursão teórica pelas peças, em especial informada pelos livros *Multimodal discourse* e *Reading images*, de Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), favorecem indagações e reflexões sobre nossa concepção de texto e design. O escopo e o alcance dos estudos linguísticos e mesmo da formação de linguistas também está em pauta, diante de objetos tão complexos e, ao mesmo tempo, socialmente presentes. Algumas categorias da abordagem são postas em debate, a partir da materialidade das peças. Nas considerações finais, deixamos novas perguntas quanto a composições semelhantes à que focalizamos aqui, além de propor um exercício constante de ampliação de horizontes aos linguistas e aos professores de leitura e produção de textos.

Palavras-chave: multimodalidade; textos multimodais; design; letramento visual.

Abstract: This article discusses the design elements of a text composed of six pieces/cards published by TAG Livros on Instagram on the International Day Against Homophobia, Transphobia and Biphobia, in Brazil, on May 17, 2022. Despite the enormous political and humanitarian relevance of this theme, we will restrict ourselves to the elements that make up the cards, producing a reading exercise of their production

and consumption processes, informed by multimodality. The cards, directly selected from the TAG Books Instagram profile, were then downloaded and organized for analysis. The results of this theoretical incursion into the full text, especially informed by the books *Multimodal discourse* and *Reading images*, by Kress and Van Leeuwen (2001; 2006), favor questions and reflections about our conceptions of text and design. Also on the agenda are the scope and reach of linguistic studies as well as the linguists' education, in the face of such complex and, at the same time, socially current objects. Some categories of this approach are debated here, based on the materiality of the selected text. In the final considerations, we ask new questions regarding compositions like the one we focus on here, in addition to proposing a constant exercise of broadening the horizons of linguists and teachers of reading and text production.

Keywords: multimodality; multimodal texts; design; visual literacy.

Recebido em 25 de janeiro de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Considerações iniciais

Os textos nos chegam todo o tempo, materializados de muitas formas. As relações entre discurso, texto, tecnologias e multimodalidade são cada vez mais evidentes e presentes em nossos debates, tanto na escola quanto fora dela. Uma abordagem dos estudos de linguagem que leve em conta os (multi)letramentos há de levar em consideração, principalmente, a observância das práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, no que está plenamente alinhada a uma concepção multimodal dos textos, tanto no que diz respeito à leitura quanto à produção textual e discursiva – e aqui não as separaremos. Não por acaso, a multimodalidade é um dos pilares da proposição dos multiletramentos, nos anos 1990 (Cazden *et al.*, 1996), inclusive com a ativa participação de Gunther Kress entre os signatários do manifesto que ensaiava uma nova pedagogia para o século XXI.

Neste trabalho, de caráter predominantemente teórico, temos como pressupostos as noções de: multimodalidade, apoiando-nos especialmente em alguns de seus elementos – design, layout, cor etc.; multiletramentos, considerando a proposição do New London Group

em relação a uma maior atenção às novas mídias e aos prováveis efeitos que elas teriam (e têm) sobre os textos – sua leitura, sua produção e sua circulação (e a necessidade de a escola enfrentar isso) (Cazden *et al.*, 2021); e texto, numa concepção francamente multimodal, levando em conta o projeto enunciativo com todos os seus elementos, ainda que tenhamos limitações teórico-práticas, epistemológicas e metodológicas em nossa análise.

Uma das pioneiras dos estudos de letramento no Brasil, a professora Mary Kato, afirma, na obra *A concepção da escrita pela criança* (Kato, 2002, aqui em terceira edição), que tudo começa antes da escola, e é bom que comece. Nos dias atuais, é provavelmente impossível que as pessoas evitem contato com os textos que chegam por todos os canais, em especial quando sabemos que eles estão em diversas e profusas telas, assim como em papel e em muitos outros portadores¹.

Inspiraremos nossa reflexão, assim como apontamentos e breve análise, nos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2001) e Kress e Van Leeuwen (2006), respectivamente os livros *Multimodal discourse* e *Reading images*, sendo este o que mais circula entre pesquisadores no Brasil (Gualberto; Santos, 2019). Com o objetivo de contribuir para o debate sobre textos multimodais dessa perspectiva e favorecer o diálogo, a nosso ver incontornável, com os estudos de edição e design², traremos também Mazzalomo (2009), além de prover exemplos que tornem nossa

¹ Sem nos determos nessa noção, apontamos a discussão de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre objetos que “apresente[m] algo que possa ser lido ou ‘qualquer objeto’ que leve um texto impresso” (1986 apud Moreira, 2002), não se limitando eles a livros, por exemplo. A obra das autoras é dos anos 1980 e a discussão aí se centrava nos impressos. A nosso ver, isso não cabe mais ou não abarca a diversidade dos portadores que devemos considerar hoje, com enorme impacto sobre as vidas das pessoas. É Nadja Moreira que se apropria da noção de portador em seu trabalho (Moreira, 2002), quando investigou o reconhecimento de portadores de textos por dezesseis crianças das primeiras séries escolares. A autora concluiu que as interações com cada portador eram diferentes entre as crianças, em especial em decorrência de sua classe social (ou do que podem acessar sendo menos ou mais privilegiadas). O rol de portadores que essas crianças reconheciam então provavelmente já seria diferente nos dias de hoje, quando muito jovens já têm contato com telas de todo tipo, em especial as do *smartphone*, mesmo em camadas pobres da sociedade. Infelizmente, a desigualdade social persiste.

² Aqui no sentido do desenho editorial e gráfico, área profissional que se consolidou no século XX, embora tenha raízes que remontam à invenção da prensa no século XV,

discussão mais concreta, isto é, exemplos de textos de efetiva circulação social, em tempo recente. Nesta ocasião, faremos a tentativa de ver os dados no que eles também podem desafiar a teoria e suas proposições, evitando simples decalques de categorias.

2 O que uma linguista (não) vê

Na obra *Multimodal discourse*, Kress e Van Leeuwen (2001) fizeram o que podemos chamar hoje de uma acusação em relação aos e às linguistas: eles e elas não levam em consideração todas as camadas de expressividade/expressão dos textos, isto é, fatoram-nos em elementos – que sabem que existem – e desconsideram muitos deles, mirando apenas em um: as palavras, em suas relações com estratos menores e maiores (som, sentido, sintaxe, texto etc.). Linguistas estudam a língua... é o que se poderia dizer, simplificando excessivamente o que fazem esses cientistas. E isso é obviamente insuficiente, hoje³.

Para Kress e Van Leeuwen não é possível que os textos sejam materializados apenas pelas palavras, sem qualquer ajuda de outros modos semióticos. Disso decorre que todos os elementos envolvidos na produção de sentidos – leitura e escrita – sejam da alçada dos linguistas. Abstrair elementos não-linguísticos como se não concorressem para a produção de sentidos em um texto – em sua integralidade – é, também, limitar nossa compreensão dos processos de produção de sentidos e mesmo de comunicação. Nas palavras de Kress e Van Leeuwen,

produz-se uma linguística que trata a frase manuscrita e a impressa, a frase escrita na areia e a frase talhada na pedra, como se fossem idênticas para as propostas da análise linguística. É como se se pudesse tratar a pintura, a gravura, a escultura e a fotografia da mesma forma, ignorando as diferenças materiais (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 69. Todas as traduções são nossas).

Os exemplos são interessantes e nos fazem pensar na ampliação exponencial de nossos objetos de estudo e análise, que vêm, em verdade,

ou antes. A palavra *design* vem sendo ressignificada, inclusive a partir do manifesto da pedagogia dos multiletramentos, numa apropriação difícil de simplificar em português.

³ Vale sempre recomendar a leitura de Van Leeuwen (2004) que oferece dez razões para que os linguistas ampliem sua mirada e seus horizontes em relação às concepções de texto.

a reboque do que acontece socialmente. A profusão de textos em circulação nos dias atuais nos leva, se estivermos atentos, à ampliação de nossa competência para lidar com a leitura e a produção textual, e com urgência. Kress e Van Leeuwen (2001) mencionam ainda que os pintores não usam os mesmos óleos e telas, assim como os escritores não empregam os mesmos recursos em seu fazer. Isso precisa ser levado em conta tanto na produção textual quanto na leitura. E vaticinam eles, nos anos 1990-00, que os professores e a escola terão de aderir às tecnologias não por questões políticas, mas por razões semióticas. Bem, parece-nos mais interessante considerar que há uma relação inextricável entre semiótica, discurso e política, e veremos isso, em alguma medida, nas peças selecionadas para este trabalho.

Na conhecida obra *Reading images*, que conta com algumas edições desde 1996, Kress e Van Leeuwen (2006) já provocavam a discussão sobre a competência e a formação em linguística, em termos semelhantes. Diziam eles: se alguém perguntar a um linguista se um texto escrito à mão ou no computador é o mesmo, o que ele dirá? Que sim. Ou pelo menos essa é a visada de linguistas estritos, ou ainda, daqueles e daquelas para quem a expressão gráfica dos materiais legíveis não será relevante ou fundamental. A abstração de todos os outros elementos que produzem sentido em favor de um texto-palavra puro seguirá sendo uma espécie de delimitação de campo para esse profissional investigador das linguagens. No entanto, para não linguistas parece intuitivo, e até óbvio, que a apresentação dos textos importa, faz diferença, produz efeitos sensíveis, ou seja, a forma de inscrição importa. E as tecnologias digitais parecem ter parte nisso, ou na alteração da mirada sobre os textos e mesmo sobre o que faz um linguista, já que os modos de produzir textos e de editar foram profundamente transformados e facilitados nas décadas recentes. Ou, para quem considera o letramento digital algo da ordem do difícil, é importante saber que a edição digital é muitas vezes mais acessível do que modos de edição passados, muito mais especializados, em razão de seus custos e de suas tecnologias complexas e nada intuitivas. De todo modo, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 216) nos lembram que “[a] noção de texto linguístico é um artifício da teoria linguística”, e, como artifício, seu escopo e seus interesses podem ser revistos. Para os autores, fica claro que “a expressão material dos signos, e também do texto, é sempre significativa” (2006, p. 216), e assim eles formulam

uma espécie de definição de texto para objetivos ligados aos estudos de linguagem, abandonando a abstração de outros modos semióticos:

Textos são objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que chamamos de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira, etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz, etc.) e ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete, etc.) (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 216).

Importa, claro, revisar essa definição, inclusive tomando-a como proposta ou uma possibilidade – no prefácio à obra *Reading images*, edição de 2006, eles afirmavam que não queriam fechar a discussão sobre multimodalidade, mas, ao contrário, abri-la. A observância das “práticas representacionais e produtivas” é de especial relevância aqui, assim como os recursos que são tomados e organizados para dar forma a um texto. A separação em superfícies, substâncias e ferramentas de produção merece atenção, em especial porque são três elementos que mudam, tornam-se menos e mais escassos, podem ser de uso menos e mais especializado e restrito etc. Hoje em dia, diante das telas e das TDIC, talvez essa relação seja mais complexa e difícil de separar, uma vez que a superfície e a ferramenta, por exemplo, não se distinguem. Ou será que sim? Num parágrafo posterior, os autores apontam a questão:

Geralmente, as substâncias, superfícies e ferramentas da semiótica visual são disponibilizadas pela tecnologia, tanto no caso do lápis e do papel quanto no do processador de textos em computador. A tecnologia é parte fundamental dos processos semióticos: por meio dos tipos de sentidos que elas favorecem ou facilitam e pelo acesso diferenciado que elas promovem aos sentidos construídos pela produção e pela recepção (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 217).

Vêm na sequência os três grupos de tecnologias propostos: manuais, de gravação ou registro e sintetizadoras. Em detalhe:

Quadro 1 – Grupos de tecnologias propostos por Kress e Van Leeuwen (2006)

MANUAIS	DE GRAVAÇÃO/REGISTRO	SINTETIZADORAS
cinzel, pincel, lápis, caneta etc.	fita de áudio, fotografia, filme etc.	representações digitais que podem fundir ou superpor outras

Fonte: Adaptado de Kress e Van Leeuwen (2006).

Não apenas essas tecnologias vão sendo modificadas, inclusive com o desaparecimento de algumas e o surgimento de outras, como também as relações entre elas e suas possibilidades vão sofrendo mudanças importantes, reposicionamentos e recalibrações, diretamente relacionadas às nossas práticas sociais de leitura e escrita. Observando esse quadro adaptado das proposições de Kress e Van Leeuwen (2006), podemos pensar, quase duas décadas depois, que imensa parte do que lemos e escrevemos hoje provém de tecnologias sintetizadoras, sem esquecer que muitas delas simulam ou emulam tecnologias anteriores de outros tipos. O design ou projeto gráfico analógico de antes, portanto, dá lugar, em larga medida, ao design sintetizador, considerando-se design “o arranjo dos recursos semióticos disponíveis na produção da representação de uma mensagem” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 219).

Ora, a humanidade sempre esteve às voltas com questões de linguagem, língua e comunicação. “Por que agora nos movemos em direção ao reconhecimento da multimodalidade sempre presente na comunicação?”, indagam Kress e Van Leeuwen (2001, p. 124). Afirmam eles que “a multimodalidade não é um fenômeno novo em qualquer sentido”, mas o interesse por ela e seus mecanismos e dinâmicas, sim. Por quê?

As questões dos textos multimodais ganham centralidade, cada vez mais, e é imperativo ter ciência de que “O discurso afeta as escolhas do design, mas o design afeta o discurso novamente” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 128), numa relação contínua e retroalimentada – o movimento é em espiral, porque também avança. Concordemos que os linguistas, hoje, podem ver a linguagem e os textos mais amplamente, e melhor.

3 Design, edição e circulação em um objeto possível

A abordagem multimodalista dos textos parte de alguns princípios. Um deles, de dupla face, pode ser expresso da seguinte forma: tanto ler quanto produzir textos/design são operações ativas, agentivas, são trabalho. No caso do design de uma peça, pode haver parâmetros, restrições, convenções, inclusive a serem subvertidos, como apontam Kress e Van Leeuwen (2001), e esses itens têm a ver com cultura e práticas sociais. Há relativa estabilidade nos usos dos recursos semióticos, mas o design também pode agir no sentido criativo, contra a fixidez. É o que as tecnologias digitais têm propiciado com mais rapidez e fluidez.

Certa dominância de um pensamento que concebia a monomodalidade dos textos, mesmo que ela seja na prática impossível, tem dado cada vez mais espaço à percepção de que os textos são multimodais, estejam onde estiverem, sejam produzidos como forem. Já nos anos 1990, Kress e Van Leeuwen (2001) apontavam a sofisticação gráfica dos textos, mesmo os mais convencionais e sóbrios. A noção de que a produção de sentidos se dá justamente na interação entre modos semióticos e seus recursos foi se consolidando. A chegada de tecnologias digitais levou à atualização não só das práticas com os textos, mas da reflexão sobre eles e nossas interações. O fato de uma pessoa sozinha executar tarefas de edição antes impossíveis teve forte impacto sobre nossas certezas anteriores. E hoje lidamos com peças desenhadas por especialistas e não especialistas, textos que nos chegam especialmente por meio de telas, com os quais interagimos não apenas como leitores reativos, mas eventualmente como adaptadores e comentadores, remixers e produtores, como sabemos.

Neste trabalho, selecionamos uma campanha composta por seis peças para o Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia. Os textos circularam no dia 17 de maio de 2022 por meio das redes sociais da TAG Livros, um clube de assinantes de livros bastante conhecido no Brasil, líder em seu segmento. Há razões para considerar as seis peças um conjunto coeso e coerente, afastando um uso ou uma análise isolada de cada *card* (como esse tipo de peça tem sido chamado). Também há razões para nos perguntarmos se cada peça é um texto ou se todas elas juntas são o texto. A pergunta claramente depende de parâmetros que estão no rol das nossas escolhas teóricas e metodológicas. O que vamos chamar então de texto, aqui, é o conjunto das peças, que tem inclusive

“começo, meio e fim”, pensando cada card como um elemento parcial de um conjunto cujas intenções podem ser mais bem apuradas na leitura total, que pode ser entregue ao público de uma só vez, em um carrossel de cards, como neste caso, ou ao longo de um dia, como em outros casos.

A fim de propor uma aproximação multimodalista ao texto composto de seis peças e seu design – em relação com seu discurso –, vamos empregar as noções de design e layout, fatorando-as nos conhecidos elementos da composição da abordagem multimodal: valor, saliência e framing, mas tentando detalhar um elemento pouco tratado em nossos estudos, o ritmo, em sua relação com o framing, as cores e o formato das peças para a composição do texto, sempre baseando-nos em Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), mas sem nos intimidar com as proposições que nos pareçam passíveis de novo olhar.

Bem, antes disso, apresentamos a TAG Livros. Trata-se de uma empresa com endereço em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, uma das pioneiras no país, operando desde 2014 no segmento de livro por assinatura. É claro que a assinatura de livros não é uma novidade no mercado editorial, porém, tanto o modelo de negócio da TAG quanto seu discurso estão alinhados aos tempos atuais, isto é, trata-se de um clube de livros que se utiliza de plataformas digitais (desde a assinatura até a interação com seus leitores e seguidores – são mais de 800 mil), que produz edições especiais e exclusivas dos livros, faz a entrega física (uma mescla muito interessante para os estudos de edição e de leitura) e mantém redes sociais ativas. Nossas peças foram selecionadas do Instagram @taglivros, em maio de 2022, isto é, circularam com o objetivo específico de posicionar discursivamente a TAG no dia que marca a luta contra o preconceito na comunidade LGBTQIA+.

Sobre si, a TAG Livros produz um discurso que pretende diferenciá-la da ideia de ser apenas um clube de assinantes. Em seu site⁴, é possível verificar como ela se posiciona, isto é, como uma “experiência literária”, oferecendo uma curadoria que ajuda o assinante a retomar o hábito da leitura e a mantê-lo, já que ele receberá uma obra por mês, além dos mimos que vêm em uma caixa. Tudo faz parte dos sentidos que a empresa pretende construir: a dinâmica, a promessa de um auxílio para a “consistência” do hábito de leitura, a seleção de livros que chegam por Correios e surpreendem o leitor e a leitora, a experiência literária

⁴ O site é <https://leia.taglivros.com> Acesso em: 23 jan. 2023.

aconchegante e de qualidade, a caixa personalizada, os livros muitas vezes em edições exclusivas da TAG – capa dura, cores etc., e a possibilidade de formação de uma espécie de comunidade leitora.

Os clubes de assinaturas e os clubes de leitura de livros tiveram crescimento durante a pandemia de 2020, mas logo em seguida sofreram com a crise econômica, o que provocou o fechamento de muitos negócios pelo país⁵. Nesse sentido, a TAG buscou se reposicionar, fez promoções radicais, a fim de atrair leitores novos ou mesmo para manter os assinantes já subscritos (ela chegou a ter 60 mil). No site, a empresa menciona “hábitos saudáveis”, propõe também o acompanhamento das leituras (produz uma revista que suplementa os livros, com comentários, explicações e resenhas) e faz isso em um ambiente simples, de leitura vertical, sem muitas abas, usando uma paleta de cores fortes e predominantemente quentes (amarelo, vermelho), com textos breves e explicativos, em tópicos com imagens e um framing relativamente arejado, além de um FAQ (*Frequent Asked Questions*) que responde a dúvidas dos possíveis leitores-assinantes. É de se notar que o botão “Assinar” ocupa a primeira linha da página web, à direita, ao lado da marca, convidando ao clique. O site emprega fotos de pessoas, capas de livros, elementos geométricos e prints de comentários elogiosos de clientes, provavelmente reais. O botão de assinatura aparece reiteradamente, sob textos como “Quero assinar”, “Assinar e ganhar” e “Assinar a TAG”, dando muitas oportunidades ao consumidor por meio de um recurso chamado *call to action* pelos especialistas em marketing digital.

Neste trabalho, não vamos analisar o site da empresa, embora ele também seja um texto de alto grau de multimodalidade⁶. No entanto, é importante ter uma ideia básica sobre a empresa e fim de

⁵ Vale ler matéria na revista *Forbes*: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/07/clubes-de-livros-por-assinatura-crescem-e-sao-aposta-do-mercado-editorial/> Acesso em: 23 jan. 2023.

⁶ Há anos vimos propondo que não se fale mais em textos multimodais como se existisse a possibilidade do texto monomodal. A ideia é tratar como intensidade ou grau, mesmo que seja virtualmente impossível fazer essa medição, já que a diversidade dos textos e as combinações de recursos e modos são infinitas e intercambiáveis. De todo modo, jamais se parte de um grau zero de multimodalidade. Parte-se de uma percepção de baixa intensidade, que vai aumentando. Ver, por exemplo, Ribeiro (2020; 2021; 2021a; 2021b; 2021c).

considerá-la e ao seu posicionamento discursivo, à sua apresentação para seus consumidores, já que ela não apenas será a enunciadora das peças coletadas para nossa observação, como também certamente terá condições de encomendar esse tipo de material a profissionais, e não a pessoas amadoras na produção de cards. Como sabemos, é cada vez mais comum que peças de divulgação, por exemplo, sejam produzidas por pessoas sem especialização alguma, e podem funcionar, mas é provável que o caso aqui não seja esse.

Quanto ao design, Kress e Van Leeuwen (2001) explicam que está relacionado à escolha de modos e materiais que vão articular o discurso. O design gráfico se estabeleceu, nos moldes em que o conhecemos hoje, no século XX, mas a preocupação com a apresentação e a materialidade dos textos é muito mais antiga, remontando a tecnologias bem anteriores à prensa, por exemplo. A profissionalização desse campo se deu mais recentemente e hoje corre o risco de retroceder, conforme suspeita Mazzalomo (2009), justamente em razão da facilidade de acesso e aprendizagem decorrentes das tecnologias digitais. Para projetar ou *designing*, estão em jogo diversos elementos, entre eles quem produz o texto, que expectativas tem em relação à audiência etc. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001, p. 5), o design está “a meio caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão, e o lado expressivo do conceito”, podendo ser convencional ou não. Para os autores, “a prática discursiva em um ambiente multimodal consiste na habilidade de selecionar os discursos que estarão ‘em jogo’ em uma ocasião particular” (2001, p. 30), e o caso de nossas peças delimita bem isso: o dia contra certo tipo de preconceito, para um público bastante privilegiado em relação à população geral. Modos e recursos foram selecionados a partir de uma proposta, dirigidos a certo público (os assinantes e simpatizantes da TAG Livros, certamente uma audiência socialmente privilegiada), em dada ocasião.

O projeto desenha layouts. O layout, pode-se dizer, é resultado do trabalho de desenhar, antever, selecionar modos e recursos, mesmo que esse primeiro resultado passe por ajustes em seguida. Em situações profissionais, os textos costumam ser antes preparados para que o designer atue e planeje a página, a peça, o livro, e isso obviamente tem níveis de complexidade diversos.

O layout é uma noção apenas superficialmente tratada na obra de Kress ou Kress e Van Leeuwen. Diante dessa percepção, Paiva (2021)

enfrentou a questão, sem respostas definitivas. Outros trabalhos também abordam esse objeto da perspectiva dos estudos multimodalistas, como o de Peled-Elhanan (2009), que trata do layout de livros didáticos israelenses. No campo do design, sim, os estudos de layout são centrais, incluindo-se aspectos práticos que fomentam tanto a reflexão quanto a prática profissional em desenho gráfico. Fomentar um diálogo mais amplo entre essas áreas do saber é não só necessário, como é urgente.

O layout é resultado de escolhas que dizem respeito ao framing, às cores, à seleção de imagens e seus traços, às posições de elementos em dado espaço, para certa circulação. Framing, para Kress e Van Leeuwen (2001), é

a maneira como os elementos de uma composição visual podem ser desconectados, marcados em relação um ao outro, por exemplo por linhas e fios, recursos pictóricos (limites formados pelos contornos de um prédio, uma árvore, etc.), espaços vazios entre os elementos, cores descontínuas, etc. O conceito também incluía a maneira como os elementos da composição poderiam estar ligados entre si, pela ausência de dispositivos desconectados, por vetores, continuidades ou similaridades de cor, formas e outros elementos. Isso quer dizer que esses elementos desconectados serão lidos como, em algum sentido, separados e independentes, às vezes como unidades de significado contrastantes, enquanto elementos conectados serão lidos como estando juntos, de alguma maneira, como contínuos ou complementares” (Kress; Van Leeuwen, 2001, p. 2)

Importante salientar que a leitura leva em consideração os espaços, os brancos, que, para os tipógrafos, por exemplo, são uma peça física, material, tão inserida nas ramas tipográficas quanto as letras. Separar ou juntar elementos fazem diferença na produção de sentidos, denotando contiguidades ou diferenciações importantes. A própria separação de palavras escritas, inventada séculos atrás, teve impacto fundamental em nossos modos de ler. Kress e Van Leeuwen não deixam dúvidas de que o *framing* é um “princípio multimodal” presente em peças gráficas como jornais e revistas (2001), mas também, como sabemos, em textos que circulam em outros portadores. De forma mais direta, dizem eles que “Todos os aspectos da materialidade e todas os modos encontrados em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado” (2001, p. 28).

Em *Reading images* (2006), os autores consideram a página como um sistema. Imagens simples ou complexas, cores, traços etc. fazem parte desse sistema, concorrendo para a produção de sentidos. Quanto às cores, eles consideram tipos de modalização como a saturação, diferenciações de cor e de transparência (chapado a completamente transparente)⁷. Também são mencionados a contextualização (tipos de fundo), o tipo de representação (do menos ao mais figurativo/abstrato), a profundidade (perspectiva), a luz (e sombra) e o brilho, todos bastante associados à análise de imagens como modo particular ou em articulação com outros modos. Sobre as composições de elementos relacionados, são propostos o valor ou informatividade, a saliência e o *framing*. Respectivamente, trata-se de analisar a posição dos elementos nas zonas distintas de uma página, cujos pesos são diferentes; de observar como cada elemento atrai a atenção e o olhar dos leitores (frente/fundo, centro/periferia, cores fortes/fracas, dimensões etc.; e o uso de linhas, divisões, conectores etc. Tais princípios se aplicam tanto a imagens isoladas quanto a composições, conforme explicam Kress e Van Leeuwen, isto é, texto e imagem, entre outras possibilidades multimodais, incluindo telas de tevê ou de computador, como eles mencionam, do que presumimos que se possa incluir a tela de celular e todas as demais com que interagimos hoje.

As composições têm ritmo, e isso é um elemento que nos interessa aqui porque guarda relação com as expectativas do leitor, tal como uma espécie de progressão textual. O posicionamento de palavras e imagens, por exemplo, é bastante comentado em *Reading images*, de certo modo oferecendo um parâmetro para análises formais. Segundo os autores, por exemplo, as composições verticais têm menos “movimento e conexões” do que as horizontais; há uma relação de coadjuvância ou de protagonismo entre palavras e imagens, conforme o layout; linearidade e não-linearidade são apresentações que não apenas dizem respeito à produção de sentidos, mas ao próprio regime de controle dessa produção. Ou seja, Kress e Van Leeuwen (2006) apontam que a leitura desses elementos, e não apenas das palavras, leva à percepção de valores estabelecidos, ideologias etc., ajudando a notar o balanceamento dos

⁷ Em Kress e Van Leeuwen (2002), os autores se detiveram um pouco mais no estudo das cores como modo semiótico. Ver nas referências deste trabalho.

recursos orquestrados (ou mal orquestrados⁸ ou mesmo subvertidos) em uma peça. Segundo eles, oferecendo um exemplo, peças cujas palavras vêm na parte de cima geralmente são compostas de maneira que o modo verbal seja protagonista (e as imagens sejam coadjuvantes), enquanto o contrário (imagens em cima e palavras embaixo) costumam trazer palavras que apenas comentam as imagens. Esse tipo de análise, segundo Kress e Van Leeuwen (2001), tem o perigo de se tornar mera descrição de textos e mesmo de se tornar uma espécie de norma rígida, especialmente na escola. Não é o que se deseja. A intenção é dar continuidade aos estudos sociossemióticos dos textos como “empreendimento político”, nas palavras dos próprios autores, remodelando o campo da semiótica, mas também contribuindo para a educação e os letramentos.

Vejam os seis peças da campanha antipreconceito LGBTQIA+⁹ nos ajudam a pensar sobre discurso, design, produção de textos e leitura. A campanha, que chamaremos inteira de texto, está aqui apresentada em duplas de *cards*, mas na postagem do Instagram @taglivros, o recurso selecionado foi o “carrossel”, isto é, o leitor precisa passar as páginas à direita para acessar cada card, e isso é sinalizado por bolinhas ao pé da publicação (controle do regime de leitura). Dessa forma, todos os *cards* são postados de uma só vez, podendo o texto ser lido em um processo rápido. É importante lembrar que as postagens nessa rede social permitem legendas, então a imagem é publicada seguida de explicações ou comentários. No caso desta campanha, um print da página ajuda a verificar tanto a legenda quanto os elementos que controlam o regime de leitura, dados pela interface e pelas restrições que a plataforma impõe (ainda que eles sejam mutáveis ao longo do tempo).

⁸ Curiosamente, os autores, na obra de 2006, admitem o que chamam de “layout anômalo” para lidar com textos em que os elementos estão mal resolvidos. Pensamos que o anômalo pode dizer respeito ao não esperado, ao criativo, ao subversivo, mas também ao simplesmente disfuncional ou ruim.

⁹ As peças foram selecionadas porque, em sua circulação social, chegaram ao meu conhecimento e apresentam justamente características que presumi poderem ser analisadas e comentadas. Minha motivação foi, portanto, antes semiótica e teórica. Como trato do ritmo das peças e de sua composição como carrossel, é importante que elas não estejam separadas, mas sim justapostas, de maneira que sua leitura possa ser feita da maneira mais integrada possível.

Figura 1 – Campanha da TAG Livros no Instagram, no Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia



Fonte: @taglivros.

O Instagram é uma rede social conhecida por dar protagonismo à imagem. No entanto, isso diz mais respeito ao formato técnico que se publica do que aos textos possíveis. As pessoas podem postar imagens (jpg., png.) apenas compostas por palavras, por exemplo. Abaixo da imagem, a plataforma dedica um espaço às palavras. Aqui, não é possível subir imagens, mas é possível usar emojis e outros signos. Para passar o carrossel postado, a tecnologia que permite que, ao tocar a tela, haja uma resposta (*touch screen*) é que nos possibilita passar cada imagem para a direita e acessar a sequência de cards. Isso é indicado pelas bolinhas abaixo do post (para usuários comuns, não comerciais, são dez imagens), familiares para quem usa a rede.

No caso dessa campanha, a legenda reafirma o posicionamento da TAG Livros quanto às pessoas LGBTQIA+, trata de sua existência “segura e digna” e retrabalha o mote do texto: preconceito não é opinião, que será ilustrado e reafirmado nos posts. Tudo isso é o texto, tudo isso é possível neste espaço de circulação, que tem seus parâmetros e convenções, mas que é frequentemente desafiado por seus usuários (e por isso se transforma ao longo do tempo).

Abaixo desses elementos (imagem e legenda), vemos o espaço para comentários dos leitores e leitoras, que podem interagir com a TAG, concordar, discordar, rir e chorar junto, sem intervenção direta nas mensagens postadas. O recurso de comentário é configurável, isto é, pode ser impedido ou liberado.

A esta altura, podemos dizer que parece evidente que o espaço de publicação é também um espaço de restrições aos textos, e nisso as tecnologias têm profunda relação com os gêneros textuais, já que eles se acomodam a elas, e vice-versa, desde sempre. Nas palavras de Kress e Van Leeuwen (2006), substâncias, superfícies e ferramentas sempre fizeram parte das escolhas que gerarão dada composição. Importa, portanto, se o Instagram é a plataforma escolhida; importa se essa plataforma define, rigidamente, os formatos ali possíveis e a ênfase num dado modo semiótico em detrimento de outro, ou com balanceamentos diferenciados; importa se esta é uma tecnologia sintetizadora, que inclusive, em 2023, permite adição de música e links em determinados lugares das postagens.

No conjunto de peças aqui observado, a legenda que aparece será sempre a mesma (no print anterior). Pode-se dizer que há uma “identidade visual” entre elas, o que é perseguido e propositado pelos designers e marketeiros digitais. Temos aqui um mote, isto é, trabalhar a ideia de que

preconceito não é opinião, e uma coleção de cores associadas à bandeira do movimento LGBTQIA+, um arco-íris. Esses são traços culturais fundamentais para a execução desta campanha, que demanda dos leitores e das leitoras algum conhecimento prévio sobre uma discussão mais ampla em nossa sociedade sobre preconceito, violência e intolerância dirigidos a uma minoria, assim como o conhecimento de alguns símbolos e convenções dessa luta, mesmo para quem não é LGBTQIA+. Infelizmente, ainda é importante que exista um dia internacional contra esse tipo de preconceito, assim como um discurso antifobias, isto é, bakhtinianamente, ele responde a certos sentidos, no fluxo e nos elos da nossa comunicação – há aí dialogismo e responsividade.

O elemento da peça que pode ser associado ao arco-íris da bandeira do movimento LGBTQIA+ é o conjunto de formas circulares nas cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta. A partir dele e possibilitando um contraste que não prejudique a visibilidade desse símbolo (aqui ele significa muito mais do que apenas uma série horizontal de bolinhas, embora também funcione como um separador, isto é, contribua com o framing destes cards), os fundos das peças são escolhidos como variações dessas cores, geralmente menos intensas (saturação) e totalmente chapadas (sem transparência). O manejo dos contrastes aparece na troca de cores das palavras – data numérica e Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia –, em alguns fundos, em preto, em outros, em branco. Quatro das seis peças utilizam fotografias para ilustrar as palavras, isto é, há entre elas uma relação de redundância, de reforço, que chama o leitor e a leitora a reverem a mensagem em dois modos diferentes. Na vertical, o que primeiro aparece são as palavras, em caixa alta, fonte robusta, de hastes e elementos equilibrados, ou seja, uma tipografia pesada, enfática. Essas palavras, assim expressas visualmente, dizem, por exemplo, que “opinião é achar o livro físico melhor que o digital” ou “opinião é achar que o livro é sempre melhor que o filme”. São opiniões bastante populares em nossa sociedade, beirando o clichê, embora o universo livresco não chegue às pessoas de maneira democrática e simétrica em nosso país, menos ainda por meio de um clube de assinaturas. Abaixo desses dizeres vem uma imagem ou, digamos, um tipo de imagem selecionado para reforçar a mensagem: fotografias, provavelmente adquiridas de bancos de imagens, em que os elementos mencionados aparecem representados de modo realista.

Observando em camadas, ou seja, analisando a orquestração dos modos e dos recursos (e orquestrar é um termo caro à proposta multimodalista de Kress e Van Leeuwen), é possível decupá-los em subanálises: apenas as fotos < as fotos na peça em articulação com as palavras e formas geométricas < a peça no conjunto da postagem < as peças entre si. Por exemplo, a foto da primeira peça pode ser descrita em relação ao seu elemento principal – um e-reader tirado de uma estante de livros impressos – e ao fundo e à ambientação, à luz, à mão de uma pessoa branca etc. Tanto nessa quanto nas outras peças há uma predominância de elementos curvos, redondos, abaulados, provavelmente inspirados nas bolinhas que fazem alusão ao arco-íris e aos símbolos do movimento LGBTQIA+. Podemos dizer que as peças são verticais, e isso guarda relação tanto com seu formato, uma espécie de convenção do ambiente Instagram, quanto com a disposição dos modos semióticos presentes e articulados, entre si e com as demais peças do conjunto. A marca da TAG encabeça o texto, seguida da expressão da ocasião para a qual a campanha é produzida, e isso se separa do tema da campanha pela série de bolas coloridas. Até mesmo o ponto final da frase (e geralmente elas sequer são pontuadas na publicidade e propaganda) ganha uma estética alinhada às bolinhas em arco-íris. Na sequência do texto de maior peso (valor), em área alta da peça, com tipografia robusta (elementos da saliência), em cores de alto contraste em relação ao fundo de cor chapada, vem então a fotografia, que preenche o card quase meio a meio, numa relação ilustrativa quanto à mensagem verbal: uma estante, uma claquete, um livro sendo rabiscado e um livro aberto com marcador. Apenas a quarta peça causa estranhamento, nesse sentido, por apresentar uma imagem sinalizadora, uma mensagem também em palavras, só que em inglês. Essa quarta peça, pode-se dizer, quebra o ritmo do texto em seu conjunto, a despeito de todas as demais contiguidades que a peça isolada apresenta em relação a suas irmãs.

Todos os elementos aqui brevemente apontados dizem respeito à construção de uma forma de expressar coerência, à coesão formal entre as peças, favorecendo uma percepção de que se trata de um conjunto que, com base em certa repetição necessária e proposital, algo que também poderíamos chamar de cenas ou exemplos, busca tecer argumentos contra o preconceito quanto à orientação sexual das pessoas (preconceito pressuposto, quase uma premissa).

Agora é importante reservar um lugar especial para a última peça, que funciona como uma conclusão ou um arremate à campanha. A série de bolinhas coloridas ganha mais espaço e funciona como moldura para as palavras, que têm seu protagonismo ampliado na mensagem. Em vermelho está a frase “Preconceito não é opinião”, uma espécie de lema, e não por acaso nessa cor, que carrega muitos sentidos socialmente construídos. A frase seguinte reafirma o respeito às pessoas LGBTQIA+, inclusive respondendo à ideia de que elas não existam, de que sejam frequentemente invisibilizadas e apagadas do convívio – sabemos que sofrem violência extrema e podem ser exterminadas. A campanha age contra isso e, ao mesmo tempo, posiciona a TAG Livros politicamente, num cenário de intolerância quanto às questões de gênero e orientação sexual. A centralização de todos os elementos na peça em um fundo branco amplia o contraste com as cores fortes e básicas, além de aludir à ideia de paz, também social e culturalmente construída.

Pois bem, quando conhecemos os ambientes de publicação, passamos a conhecer também suas regras e restrições, especialmente quanto ao que se pode postar e a como fazer isso. O Instagram, de certo modo, e em interação com seus usuários, construiu uma preferência pelos formatos quadrados, isto é, páginas que devem ser assim delimitadas, o que tem impacto relevante para se pensar o design, isto é, propor um layout. Os objetivos textuais da plataforma são tão fortes que, hoje em dia, as filmagens verticais vêm sendo aceitas e recomendadas diante da popularidade de redes sociais como o TikTok, imitado pelo próprio Instagram. Há discussões que contrapõem os formatos horizontais, mais relacionados culturalmente à tela da tevê, aos formatos relacionados às telas de celulares, verticais, hoje muito mais usadas. Ou seja: os formatos e espacializações guardam relação com os *devices* ou equipamentos usados. Diante de um formato preferencial ou recomendado, planejar o layout deve levar em consideração os usos das telas, sua forma, sua legibilidade, sua tecnologia (LED e outras), o que interfere na escolha de cores, de fontes e seus tamanhos, além da própria distribuição dos elementos pela página, que hoje pode ser tanto um espaço de tamanho A4 quanto uma tela de smartphone barato.

Figura 2 – Carrossel da TAG Livros no Instagram, no Dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia



Fonte: @taglivros.

Os sentidos desse texto em seis partes – parágrafos? segmentos? blocos? – são construídos por todos os elementos ali orquestrados, em peças divididas em seis exemplos ou seis analogias ou seis argumentos verbovisuais, que nos ajudam a concluir que preconceito é diferente de opinião, no caso, quanto às pessoas homossexuais, transsexuais e bissexuais. Analogamente aos textos mais tradicionais, que conhecemos desde muito antes das telas e das redes sociais, poderíamos tranquilamente falar em parágrafos, linhas, frases, contemplando apenas a camada verbal desse objeto que tanto nos interessa. Hoje, no entanto, à luz de uma abordagem como a proposta por Kress e Van Leeuwen (2001, 2006 e outros), é possível indagar sobre a composição desses textos necessariamente multimodais, assim como admitir que os estudos linguísticos abarcam muito mais do que as mensagens produzidas apenas por um dos modos semióticos. É, sim, de nossa alçada investigar a leitura e a produção textual em todas as suas camadas e nuances, evitando uma displicência disciplinar em relação a elementos que são inerentes aos textos e aos discursos, embora não sejam apenas à palavra. Os textos são, mais do que as peças produzidas individualmente, o seu conjunto, a necessária repetição de suas características, assim como todas as questões que intervêm nas escolhas feitas por quem as produz, que pode ser tanto um profissional da edição quanto um de nossos jovens estudantes da educação básica.

4 Arremate

Evitamos aqui apresentar uma mera descrição das peças da TAG Livros de 2022, assim como também evitamos um exercício meramente de aplicação de categorias propostas por Kress e Van Leeuwen, especialmente na obra de 2006. Não por acaso, abordamos o material selecionado como corpus – *cards* de um clube de assinantes de livros – num esforço reflexivo, inclusive buscando o desafio que atravessa a teoria e suas classificações. Nossa intenção foi abordar questões sobre essa campanha que nos fazem pensar em sua produção e em sua leitura, levando em consideração aspectos de camadas tecnológicas e modais que ali estão ou dali podem ser depreendidas.

Analisar o funcionamento desses textos – considerando-os em sua integralidade, evitando fugir do que não seja estritamente linguístico – pode abrir horizontes para uma compreensão mais integrada e dinâmica de nossos objetos, como propunham Kress e Van Leeuwen no prefácio da edição de *Reading images* (2006). De fato, acreditamos que isso abra novas perspectivas aos nossos estudos, além de ampliar nosso olhar para a comunicação de nosso tempo, o que tem estreita relação, entre outras, com a escola e a formação crítica de leitores e produtores de textos.

Kress e Van Leeuwen (2006) afirmavam que o “letramento visual” seria uma necessidade incontornável, em especial nos domínios do trabalho. Para eles, talvez, uma questão de sobrevivência. A proposição de uma simetria entre as importâncias dos modos semióticos para a produção dos textos é fundamental para que possamos nos apropriar de uma abordagem (ou teoria) que, afinal, observa os textos globalmente, evitando abstrações que desfavoreçam uma compreensão mais completa e dinâmica da comunicação e de nossas interações. A escola, segundo esses autores, precisa enfrentar essas questões e introduzir os estudantes em uma “nova ordem semiótica”, isto é, com a sistematicidade que cabe à educação formal, uma vez que a nova ordem semiótica já está em todos os lugares, há tempos.

Agradecimentos

Expresso meus agradecimentos ao CNPq pelo fomento à pesquisa sobre tecnologias e multimodalidade. Também ao tradutor Sérgio Karam.

Referências

CAZDEN, C. et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v.66, n.1, p. 60-93, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

CAZDEN, C. et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Tradução: Adriana Alves Pinto et al. In: RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (orgs.) Belo Horizonte: CEFET-MG/LED, 2021. p. 11-60. Disponível em <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>

GUALBERTO, C. L., & SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>

KATO, M. A. Apresentação. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p.7-8.

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

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

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, v.1, n.3, p. 343-368, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/147035720200100306>

MAZZALOMO, L. Diseño gráfico editorial. In: SAGASTIZÁBAL, L. de; ESTEVES FROS, F. *El mundo de la edición de libros*. Buenos Aires: Paidós, 2009. p.139-160.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAIVA, F. A. Práticas de letramento e produção de sentido de layouts na multimodalidade. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 98-127, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e81241>

PELED-ELHANAN, N. Layout as punctuation of semiosis: some examples from Israeli schoolbooks, *Visual Communication*, v. 8, n. 91, 2009. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357208099149>

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 13, n. 3 p. 24-38, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v13i3.5005>

RIBEIRO, A. E. Manifestações e polarização ideológica durante a pandemia do novo coronavírus: discurso e multimodalidade em peças gráficas via redes sociais. In: SILVA, R. C.; QUEIROZ, L. A. A. (orgs.) *Multimodalidade e Discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 105-123.

RIBEIRO, A. E. De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e79867>.

RIBEIRO, A. E. Pandemia e desinformação: aspectos da linguagem e da multimodalidade em campanha do Tribunal Superior Eleitoral. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 47-62, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.191.04>

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: camadas, dimensões e níveis. In: RIBEIRO, A. E. *Multimodalidade, textos e tecnologias*. Provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021c. p. 123-138.

VAN LEEUWEN, T. Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R. (ed.). *Discourse & Technology: multimodal discourse analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004. p. 7-20.



Estátuas ou bailarinas? Contribuições de Gaiarsa para uma multimodalidade corporificada na análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos

Statues or Ballerinas? Gaiarsa's Contributions to an Embodied Multimodality in the Analysis of the Language of the Brazilians Anti-Democratic Demonstrators

Francis Arthuso Paiva

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil

francis@teiacoltec.org

<https://orcid.org/0000-0002-9083-3342>

Resumo: Este artigo possui pressuposto sociossemiótico e proprioceptivo. Do ponto de vista sociossemiótico, a prática comunicacional das pessoas consiste em ressignificar, mais do que criar originalmente. Ao mesmo tempo, existe má distribuição de recursos de linguagem motivada pelas relações desiguais de poder entre pessoas e classes sociais. Por isso, grupos com recursos escassos tendem a reproduzir práticas comunicacionais com os recursos mais disponíveis e que são compartilhados por mais pessoas. A ressignificação e a reprodução de recursos fazem com que as práticas comunicacionais se tornem hábitos. Do ponto de vista proprioceptivo, os hábitos são oriundos de atitudes formadas pelos músculos, provocadas pelas relações de força entre as pessoas e o mundo. Logo, este artigo apresenta como tese que uma prática comunicacional de ressignificação, ao se tornar hábito, pode ela mesma se tornar uma linguagem. Trata-se de artigo de desenvolvimento teórico, embasado em pesquisa bibliográfica, que busca síntese entre duas teorias. O objetivo é propor fundamentação para analisar a multimodalidade corporificada. O artigo sistematiza como práticas comunicacionais se tornam hábitos e propõe método de análise dessas práticas. Fundamentado nesse método, apresenta análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos pós-eleições brasileiras 2022. O resultado aponta para uma linguagem antigeocêntrica, da negação do corpo, do mundo e da vida, que emerge dos hábitos de ressignificação incorporados pelos manifestantes, cujo discurso é pautado no idealismo religioso, e o militarismo é sua consequência. A conclusão é que as próprias escolhas de design das práticas comunicacionais dos manifestantes são uma linguagem, pois são passíveis de produção de sentido.

Palavras-chave: corpo; hábitos; multimodalidade; práticas comunicacionais; propriocepção.

Abstract: This article has a social semiotic and proprioceptive assumption. From the social semiotic point of view, people's communication practice consists of resignifying languages, rather than creating them originally. At the same time, there is a maldistribution of language resources motivated by unequal power relations between people and social classes. Therefore, groups with scarce resources tend to reproduce communicational practices with the most available resources and which are shared by more people. The resignification and reproduction of resources make communicational practices become habits. From the proprioceptive point of view, habits come from attitudes formed by muscles, caused by power relations between people and the world. Therefore, this article presents as a thesis that a communicational practice of reframing, when becoming a habit, can itself become a language. This is a theoretical development article, based on bibliographical research, which seeks a synthesis between two theories. The objective is to propose a method to analyze the embodied multimodality. The article systematizes how communicational practices become habits and proposes a method for analyzing these practices. Based on this method, it presents an analysis of the language of anti-democratic demonstrators after the Brazilian elections in 2022. The result points to a language of denial of the body, the world and life, which emerges from the habits of resignification incorporated by the demonstrators, whose discourse is based on religious idealism, and militarism is a consequence of it. The conclusion is that the very choices of the demonstrators' communicational practices are a language because it's possible produce meaning.

Keywords: body; habits; multimodality; communicational practices; proprioception.

Recebido em 20 de janeiro de 2023.

Aceito em 28 de agosto de 2023.

1 Movimento e força na produção de sentido

Quando vejo futebol, percebo que o mundo conceitual do jogador é um campo onde o trabalho semiótico decididamente não é realizado pela fala – muito menos pela escrita.

Kress

O título deste artigo faz referência à obra *A estátua e a bailarina* de José Ângelo Gaiarsa (2021[1976]), em que ele apresenta a sua teoria

proprioceptiva e psicanalítica sobre a constituição da personalidade pelas relações físicas entre o ser humano e o mundo. O objetivo deste artigo com o estudo de Gaiarsa (2021) é desenvolver fundamentação teórica para uma abordagem corporificada da multimodalidade que seja capaz de considerar mais elementos no arranjo multimodal em que a linguagem se constitui, sobretudo que considere elementos oriundos das relações da pessoa com os objetos, com outros seres e com o ambiente na produção de texto e de sentido. Desse modo, este artigo pretende contribuir para o problema de falta de estudos acerca do corpo e sua relação com os modos semióticos.

A pesquisa de Gualberto e Santos (2019) confirmou que a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) tornou-se referência fundamental nos estudos da multimodalidade em layouts no Brasil. No entanto, essa gramática possui uma abordagem linguística, chamada por Bateman (2008) de multimodalidade linguística, cuja concepção é utilizar análises sistêmicas e funcionais do modo verbal para analisar imagens. Em decorrência disso, há limitações dessa abordagem linguística para a análise de outros modos semióticos além do imagético e sua relação com o verbal. Essa tradição dos estudos linguísticos fez com que os “estudos da multimodalidade dessem menos atenção ao uso de objetos e ao ambiente físico”, por isso, “nós devemos passar do estudo dos elementos linguísticos em direção a uma ampla perspectiva multimodal” (Kusters *et al*, 2017, p. 08)¹. Por essa razão, o objetivo deste artigo é fornecer análises que consideram o corpo no arranjo multimodal da comunicação humana.

Portanto, neste artigo, buscamos propor uma abordagem que possa analisar não apenas o produto do trabalho semiótico, isto é, os textos, mas também a própria prática comunicacional das pessoas, sendo ela mesma uma linguagem. O objetivo é corporificar a prática comunicacional, compreender suas manifestações, pois são passíveis de produção de sentido. Isto posto, este artigo defende a tese segundo a qual a prática comunicacional de resignificação pode se tornar ela mesma uma linguagem, pois temos a seguinte hipótese. Como a distribuição de recursos de linguagem é desigual e a valorização desses recursos é assimétrica e hierárquica, as pessoas, suas comunidades e até mesmo a classe social a

¹ Tradução nossa para “Multimodality studies, there has been less attention to the use of objects and the physical environment in sign language studies. We should move from examining linguistic elements to a full multimodal perspective.”

que elas pertencem, nas suas práticas comunicacionais, optam por utilizar recursos consolidados, mais disponíveis e compartilhados por muitos. Com isso, as atitudes formadas pelos músculos a cada repetição de uso dos mesmos recursos fazem da prática comunicacional um hábito, um jeito de ser da pessoa, que é passível de produção de sentido.

A opção por Gaiarsa (2021) se deve ao fato de sua teoria considerar as relações de força entre as pessoas, entre elas e os objetos, além da relação com o próprio ambiente. Acreditamos que essa perspectiva contribuiu para corporificar a proposta de prática comunicacional desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2001) e depois elaborada por Kress (2010), doravante passando a ser considerada uma prática comunicacional de ressignificação.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2001) e Kress (2010), o design é a etapa da prática comunicacional em que as pessoas, conscientemente ou não, selecionam os recursos materiais, os recursos semióticos, os modos de representação e realizam o ajuste de aptidão entre o significante e o significado. A impressão é que o conceito de design na proposta deles seria um processo mental separado do corpo.

No entanto, é possível compreender as escolhas do design como um processo incorporado. Nossa justificativa para isso parte do conceito de Kress e van Leeuwen (2001, p.23) para proveniência (*provenance*), que é o *locus* a que a pessoa recorre para importar signos e recursos semióticos para o design, isto é, o seu repertório semiótico desenvolvido e conhecido pela comunidade interpretativa a que a pessoa pertence. Este artigo busca demonstrar que a proveniência dos recursos de linguagem pode ser também o próprio corpo na formação de atitudes, a partir do momento em que uma prática comunicacional se torna hábito. Enfim, o modo como as pessoas realizam as escolhas são também passíveis de produção de sentido, estejam elas conscientes disso ou não.

Este artigo apresenta como um dos resultados uma proposta de análise de signos que geralmente não são observados pela lupa do analista cujos métodos são oriundos da análise do modo verbal. Além disso, são signos que não passaram pelo processo de representação por modos semióticos consolidados nos estudos semióticos como o verbal falado e escrito, o imagético e o layout.

Outro resultado vem da análise da linguagem do manifestante antidemocrático. O resultado mostrou que o idealismo religioso fundamenta o discurso dele, dando origem a ações linguageiras com seu corpo, que projetam seu desejo de se desprender deste mundo para buscar

o lugar ideal que almeja. Por isso, ele apresenta relações despropositais com os objetos e o ambiente em que as manifestações ocorrem, tais como enaltecer um pneu, buscar apoio físico nos muros e portões dos quarteis, tentar parar um caminhão se crucificando nele, chutar um veículo, relação mítica com a bandeira brasileira, entre outras. Trata-se de uma linguagem antigeocêntrica, de negação do corpo, da vida e do mundo.

A truculência, o marchar com força, o dedo em riste entre outros comportamentos violentos do manifestante, como a escalada da violência no dia 8 de janeiro de 2023, são consequências do idealismo religioso, porque revela o desejo de se desprender da Terra pela força, projetada no poderio militar. Do ponto de vista das relações de poder, por hora, a linguagem dos manifestantes não recebeu valorização das classes privilegiadas, sejam conservadoras, sejam progressistas.

Em uma perspectiva antropofágica e decolonial, este artigo pode contribuir para que a teoria de Gaiarsa (2021) deixe o entre-lugar do discurso latinoamericano, “entre a assimilação e a expressão” (Santiago, 2000, p. 26), passando a dialogar e contribuir para desenvolver a Sociossemiótica multimodal, que fundamenta estudos de linguagem no Brasil e no mundo. Como síntese da aproximação dos estudos de Gaiarsa (2021) e Kress (2010), este artigo propõe por um lado uma abordagem menos dualista e mais corporificada para a multimodalidade; de outro lado, propõe que a teoria de Gaiarsa (2021) possa ser compreendida cada vez mais como uma teoria de linguagem e comunicação. Para sistematizar a discussão, o artigo está organizado em três seções. Na seção 2, apresentamos e discutimos a teoria proprioceptiva e psicanalítica de Gaiarsa (2021), sobretudo os conceitos que sustentam nossa tese, tais como medo da queda, atitude e hábito. Na sequência, consideramos questões de relações de poder assimétricas e desiguais. Na seção 3, apresentamos o conceito de design e proveniência de Kress e van Leeuwen (2001) e a teoria Sociossemiótica multimodal de Kress (2010), sobretudo a prática comunicacional de ressignificação. Na seção 4, propomos um método de análise dessas práticas e apresentamos o resultado da análise do caso da linguagem dos manifestantes antidemocráticos no pós-eleições de 2022 no Brasil. Por fim, apresentamos um fluxograma que sistematiza a fundamentação teórica do artigo e visualiza o processo de transformação de uma prática comunicacional de ressignificação em linguagem.

2 A teoria proprioceptiva e psicanalítica de Gaiarsa

Gaiarsa (2021 [1976]) defende que todo processo mental encontra paralelo com os processos mecânicos do corpo, além de estes influenciarem aquele na formação do inconsciente (p.101). Isso porque, de acordo com sua tese proprioceptiva e psicanalítica, o maior esforço dos músculos do corpo humano é para mantê-lo de pé². Somado a isso, ao começar a andar, a criança tem medo de cair. Portanto, o equilíbrio é fundamental para o ser humano (Gaiarsa, 2021, p.68). Entretanto, uma vez passada a fase de aprender a andar, a importância do sistema de equilíbrio do corpo, o esforço muscular para mantê-lo de pé, ainda que parado, e o medo de cair se tornam parte do inconsciente, e como tal, permanecem influenciando a personalidade.

Em seus estudos clínicos, Gaiarsa (2021) observou uma situação em que é possível o inconsciente acessar o lugar do “eu”, ou seja, momento em que a consciência da pessoa se dissipa. Trata-se do momento de queda.

Quem escorrega, mas não cai pode perceber bem essas coisas. No momento preciso em que perdemos o equilíbrio, o ‘eu’ se dissipa totalmente, para retornar depois, diferente de antes e em ritmo mais lento, como que desconfiado. [...] Um desequilíbrio crítico do corpo suprime totalmente o ‘eu’. O reequilibrar-se é sentido como habilidade voluntariamente exercida – o que é demonstravelmente falso. Note-se com que facilidade o ‘eu’ se identifica ao nosso aparelho – de certo modo impessoal – de equilíbrio. (p. 75)

Ao perceber que a pessoa, no momento da queda, perde o seu “eu”, a sua consciência, Gaiarsa (2021) foi capaz de propor o ponto máximo de sua tese, qual seja: o medo de cair molda o inconsciente das pessoas, porque estamos “condenados a buscar incessantemente nosso equilíbrio” (p. 155), o que gera esforço, apesar de as pessoas, no plano da consciência, acreditarem que seja apenas um esforço físico sem consequências para sua psicologia.

² Gaiarsa (2021, p. 69) se baseia nos estudos biomecânicos dos músculos humanos, de acordo com os quais “quatro quintos do sistema muscular se destinam a apoiar, suportar, aguentar, resistir, fixar. Sobra pouco para o movimento propriamente dito”. Movimento que ocorre mais pelas forças de alavancas dos ossos.

A neurociência proposta por Damásio (2012) pode corroborar a tese de Gaiarsa (2021). De acordo com Damásio (2012, p. 198), a propriocepção possui representações mentais do mesmo tipo que as representações mentais dos pensamentos conscientes, no entanto, elas não são acessadas on-line, a não ser que sejam motivadas. Exemplo disso seria a sensação do “membro fantasma” que pessoas amputadas desenvolvem. Ainda que não possuam mais o membro, essas pessoas o sentem, possivelmente porque suas representações mentais continuam ativas (Damásio, 2012, p. 198). O fato é que as pessoas não têm “consciência constante de todas as partes do corpo porque as representações exteriores, por meio dos olhos, dos ouvidos e do tato, assim como as imagens geradas internamente, nos distraem da representação constante e ininterrupta do corpo” (Damásio, 2012, p. 198-199). Sob esse entendimento, é possível que uma dessas representações mentais off-line, isto é, não acessadas conscientemente pelas pessoas, seja a representação do receio da queda.

A premissa acerca das representações mentais off-line de Damásio (2012) sustenta a sua hipótese do “marcador somático” (p. 222). Segundo essa hipótese, diante de situações de risco, de necessidade de raciocinar e de escolher ações, o corpo reage sentindo sensações desagradáveis diante de opções cujas representações mentais, produzidas historicamente e socialmente pela pessoa, são negativas. Esse marcador somático, faz “convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme automático que diz: atenção ao perigo. O sinal pode fazer com que a pessoa rejeite imediatamente o rumo negativo, levando-a a escolher outras alternativas” (Damásio, 2012, p. 223). O medo da queda pode ser outra premissa a sustentar a hipótese do marcador somático. Na mesma proporção, essa hipótese pode sustentar o medo da queda como um dos principais, senão o principal receio das pessoas. Em outras palavras, o marcador somático do medo de cair talvez seja um dos primeiros a ser formado pela pessoa, influenciando sua vida até o fim.

De acordo com Prado (2020, p. 102), a teoria de Gaiarsa (2021) é “uma teoria da personalidade baseada na relação do indivíduo com as forças físicas – no caso, a força da gravidade”. Os estudos de Gaiarsa (2021) foram baseados nas proposições do psiquiatra e psicanalista alemão Wilhelm Reich sobre a inibição muscular dos impulsos e desejos humanos. Para Prado (2020, p. 100), no entanto, Gaiarsa (2021) deu um salto ao perceber que a inibição muscular afeta também a “constituição

da estrutura psicológica da pessoa [...] a formação e transformação de atitudes fisiopsíquicas e da própria identidade do indivíduo”.

Além das observações clínicas, para fundamentar sua tese, Gaiarsa (2021, p.74) recorreu à origem de palavras, de expressões e de metáforas. Ele apontou que receios centrais da humanidade como cair em desonra, queda moral, humilhação, degradação, bem como expressões verbais cotidianas que refletem esses receios, tais como *ficar sem chão*, *estar por baixo*, *desequilibrado emocionalmente*, *estar na corda bamba* entre outras, não são apenas metáforas de queda e desequilíbrio. Para Gaiarsa (2021), essas expressões verbais e metáforas representam o medo real de cair que as pessoas têm no seu inconsciente. É um medo que não é sentido conscientemente como tal, mas que age sobre a consciência com “um poder regulador absolutamente coercitivo, capaz de organizá-la, de alterá-la em qualquer sentido e, no limite, de suprimi-la” (p.74). Esse temor inconsciente da queda advém das situações cotidianas a que as pessoas são submetidas, sobretudo as inesperadas ou com as quais não há um hábito formado para agir. Segundo Borges (2005, p. 117), essas situações afetam “a organização muscular e os parâmetros da postura, provocando o risco da queda”, ainda que esse risco não seja de cair fisicamente.

Enfim, de acordo com a teoria proprioceptiva e psicanalítica proposta por Gaiarsa (2021), o principal objetivo dos músculos é manter o corpo humano de pé, por isso, mesmo ao se deparar com situações percebidas apenas pelo inconsciente da pessoa como risco de queda, os músculos “agem” como se o corpo fosse cair de fato. Com isso, a preparação do corpo para a queda gera atitudes, ações e comportamentos distintos em cada pessoa, a depender de fatores do ambiente, dos hábitos construídos e das relações que ela possui com os outros seres e com os objetos.

Por exemplo, a pessoa provocada a uma discussão se depara com uma situação que exige mudança de postura (postura é o modo como se posta o corpo na situação), que envolve também uma mudança, mesmo que inconsciente, em busca de reequilíbrio para não cair. No entanto, ela se reprime, por polidez ou porque não foi necessário iniciar a discussão, cessada após esclarecimento de um mal-entendido. Para Gaiarsa (2021), ainda que não haja o ato de discutir, o corpo da pessoa inconscientemente compôs a atitude para discutir, isto é, ainda que seja possível reprimir o ato, não é possível reprimir a atitude do corpo, posto que é inconsciente, logo, “a atitude precede o ato” (p. 141) e a atitude forma o “modo de

ser” da pessoa (p. 136). Borges (2005) fornece um bom exemplo ao dizer que uma pessoa para segurar um soco aperta as mãos: “portanto, a repressão impede a ação, mas não impede a formação de atitudes, que serão sempre ambíguas” (p. 91), ou seja, são passíveis de interpretação.

A partir desse entendimento, objetivamos demonstrar que as atitudes do corpo, que vierem ou não se tornar ato, e as tensões musculares envolvidas nessas atitudes, são fundamentos para produção de sentido e para a produção de linguagens.

2.1 A linguagem corporificada

Borges (2005) é a pesquisadora que observou o potencial de linguagem e comunicação nos estudos de Gaiarsa (2021) sobre os músculos; porque Gaiarsa chamou atenção para a relação de forças empreendida pelos músculos como tendo o mesmo princípio das relações estabelecidas na produção de sentido. Inicialmente é preciso entender que, para manter o corpo humano de pé sem cair, as resultantes de forças provocadas pela tensão dos músculos são virtuais no sentido de se anularem, posto que advêm de sentidos opostos, porém são atuantes (Gaiarsa, 2021, p. 53). O movimento de pinça com os dedos das mãos segurando um lápis é um bom exemplo. Cada dedo exerce força para um lado diferente, mantendo o lápis estável entre eles. O objeto e os dedos permanecem imóveis, porém existe força atuante empreendida pelos músculos.

Para Gaiarsa (2021, p. 52-53), o vetor, como indicativo de direção da força empreendida, é a melhor representação gráfica para produção de sentido, porque “toda explicação mostra-se constituída por um conjunto de sinais verbais, tendentes a nos levar a perceber como transita a força de um objeto para outro, como ela se divide, reúne, organiza ou se anula ao fazer os objetos mudarem de posição, de distância relativa, de forma” (Gaiarsa, 2021, p. 53). Em termos linguísticos, ele se refere à transitividade dos verbos. Em uma sentença, por exemplo, “O homem abriu a janela”, o verbo representa a relação de trocas de forças entre o homem e a janela.

Com base nesse entendimento, o ser humano desenvolveu a capacidade de produzir sentido, graças à tensão natural de forças dos seus músculos, porque assim como os músculos agem por meio de forças contrárias (tensão), representadas metaforicamente pela imagem

de vetores, as pessoas dão sentido ao mundo ao buscarem as relações de forças entre tudo que está presente no ambiente. A partir da representação da produção de sentido vetorizada de Gaiarsa (2021), Borges (2005), elaborou uma metáfora para a produção de sentido como rede, com diferentes vetores de forças, como uma

teia tecida por esses vetores de força, uma teia móvel, onde o sentido é continuamente mantido e transformado, e cada um de nós sintetiza de algum modo estas forças, mobilizando-as. Esta compreensão do sentido envolvido nos vetores não diz respeito a uma subjetividade isolada do contato, não diz respeito apenas ao sujeito. Tampouco diz respeito a uma origem transcendental e exterior que justifica os acontecimentos do mundo. Aparece aqui uma relação intrínseca entre a consciência e a comunicação, porque as forças envolvidas nestes vetores podem ser compreendidas também como informação (p. 22).

Essa metáfora da teia de produção de sentido de Borges (2005, p. 22) remete à etimologia da palavra texto, que é tecido. Assim como os músculos são construções por tramas, o sentido é construído por relações em redes. Com essa compreensão da produção de sentido como síntese de relação de forças, movida por uma consciência corporificada em busca de comunicação, em oposição ao entendimento de produção de sentido como algo produzido por uma mente inata e isolada do corpo, Borges (2005, p.22) joga luz sobre a contribuição de Gaiarsa (2021) para os estudos da linguagem, ao considerá-la como parte do corpo: “existe outra expressão que não seja corporal?” Indaga Gaiarsa (2021, p. 47). A linguagem são corpos tecendo mundos.

A teoria de Gaiarsa (2021) para a produção de sentido como busca e interpretação das resultantes de forças entre os elementos em um ambiente ganha respaldo nos estudos computacionais e de redes que sustentam as pesquisas sobre inteligência artificial como Fauconnier e Turner (2002, p. 41-41). Esse estudo parte do princípio segundo o qual o sentido é construído por redes de conexões de espaços mentais. Essas redes são alimentadas por espaços mentais de entrada (*inputs*), oriundos de estímulos do ambiente. Eles são relacionados com o conhecimento construído em redes anteriores, de um espaço mental genérico (*generic space*), que contém elementos em comum com as entradas. O resultado dessa relação emerge no espaço da mescla (*blended space*). O sentido

seria a estrutura emergente dessa mescla de elementos de várias entradas, sobressaindo a entrada fruto de maior estímulo, seja de frequência, seja de peso, além de guardar relações com os elementos em comum do espaço genérico.

Ao relacionarmos essa perspectiva de aprendizado e produção de sentido por espaços mentais em rede com a metáfora de vetores de Gaiarsa (2021), depreendemos que os vetores de força são os estímulos de entradas das redes, cujo nível de peso e frequência de ocorrência determina a sobreposição de um vetor sobre o outro ou mesmo a mescla de vários deles. O sentido é a resultante de relações de forças. Entretanto, faltaria apontar qual seria o espaço genérico na metáfora de vetores de Gaiarsa (2021), isto é, como ela considera o conhecimento que a pessoa já possui e o utiliza para lidar com as relações de forças. Caso contrário, a pessoa se tornaria um objeto passivo nessas relações. Nesse sentido, acreditamos que o conceito de hábito é fundamental.

As atitudes do corpo e as tensões musculares envolvidas nessas atitudes moldam o jeito de ser da pessoa, porque criam hábitos. Os hábitos são o modo como as atitudes e as tensões musculares são externadas e percebidas conscientemente. Na medida em que os hábitos são passíveis de produção de sentido eles se tornam linguagens, passando a se retroalimentarem. Em outros termos, os hábitos criam linguagens ao mesmo tempo em que são influenciados por elas.

2.2 A força do hábito

Borges (2021) observou que a teoria de Gaiarsa (2021) para a produção de sentido considerou a influência da “memória da história pessoal e social do corpo [que] o predispõe a reproduzir na percepção e na ação um lugar que já não está mais inteiramente aqui. Reproduzir o mesmo” (Borges, 2021, p. 14). Dessa forma, a depender da oferta desigual e da má distribuição de recursos, econômicos, culturais, educacionais e sociais, a pessoa pode ser condicionada mais pelos conhecimentos construídos *a priori* e tão menos por estímulos novos, o que prejudica a ação e a transformação do ambiente pela pessoa, além de limitar sua própria transformação. Na medida em que, na perspectiva psicanalítica de Gaiarsa (2021), o ego é definindo como o instinto de se movimentar em busca de mudança, mesmo que haja risco de queda, ou seja, o ego é “aquilo que muda o mundo conforme eu pretendo” (p. 49), o ser humano

depende sobremaneira de novas entradas, de novos vetores de força do aqui e do agora para se tornar uma pessoa plena, pois o ego é mutável, na medida em que ele é “a minha relação – estruturada e relativamente consciente – com o aqui e agora, variando continuamente em função de ambos. Sendo a relação entre três variáveis (minha personalidade, o aqui e o agora), ele não pode ter a forma fixa” (Gaiarsa, 2021, p. 99).

No momento em que a pessoa passa a fixar e reproduzir lugares passados, atitudes e ações cristalizadas de sua personalidade, enfim, reproduzir o mesmo, ela cria hábitos. No entendimento de Borges (2020, p. 158), a noção de hábito articula o corpóreo ao social, porque o hábito é o modo de ser da pessoa, sua postura sedimentada por suas atitudes. Com esse entendimento, Borges (2020, p. 160) compreende as noções corpóreas de atitude de Gaiarsa (2021) e de disposição de Bourdieu (2011) como sinônimas, pois ambas tratam de tendências de movimento do corpo que são reproduzidas até se tornarem hábitos.

De acordo com Monteiro (2018, p. 44), as pessoas agem de acordo com disposições internalizadas pelos campos em que elas atuam, campos esses como o da educação, artes, intelectual, político etc. Essas disposições são corporificadas durante a trajetória da pessoa no seu campo de atuação (historicamente) e da posição social que ela ocupa nele (no presente). Borges (2021) acredita que o conceito de Gaiarsa (2021) para atitude, entendida como preparação inconsciente da pessoa para o ato, empresta uma psicologia para o conceito de disposições do corpo de Bourdieu (2011), porque “ambos trabalham com as inscrições no corpo na forma de *habitus*, que são sistemas de disposições corporais produzidos a partir de uma posição num determinado campo social (Bourdieu) que também é um campo de forças físicas (Gaiarsa)” (Borges, 2021, p. 11, destaques da autora).

Para Borges (2020, p. 159), “o desequilíbrio e o medo da queda podem se expressar numa reação conservadora por meio da intensificação da atitude habitual do corpo”. Isto é, a reprodução de hábitos favorece a vida social do corpo em relação ao ambiente, aos objetos e aos outros seres, pois favorece o equilíbrio necessário para a pessoa não ter medo de cair durante as situações cotidianas. No entanto, a reprodução do hábito dificulta a criatividade e a adaptação (Borges, 2020, p. 160), uma vez que limita a entrada do novo, a influência do meio e a participação do outro na formação da pessoa.

A preocupação de Borges (2020) com as consequências do conservadorismo relativo aos hábitos é ratificada por Souza (2018, p. 30),

ao demonstrar que a reprodução de hábitos promove relações de poder assimétricas entre as pessoas, na medida em que favorece o controle social hierárquico por grupos ou pessoas privilegiadas que detêm recursos educacionais, materiais, culturais e econômicos para determinar que seus hábitos são mais valorizados em detrimento dos hábitos de grupos estigmatizados.

Kusters et al (2017, p. 09) apontam diferenças no uso dos recursos do repertório semiótico das comunidades, em razão das relações de poder assimétricas entre as pessoas, que provocam a disponibilidade e distribuição desiguais desses recursos. Consequentemente, alguns recursos de linguagens são mais valorizados do que outros. Esse compartilhamento escasso, assimétrico e desigual de recursos pode levar a usos de configurações mais ou menos sedimentados de modos de representações para comunicar, uma vez que, dada a escassez de variações de recursos, as pessoas priorizam modos de representação que podem ser compartilhados por muitos membros. Segundo Goodwin (2012, p.02), em sociedades com recursos escassos, a preferência é pelo uso de recursos (materiais e simbólicos) que são mais adaptáveis a diferentes situações de trabalho e comunicação, por isso o uso de recursos consolidados, em vez de novos recursos a cada nova situação de comunicação.

Trazer uma perspectiva sociológica para o estudo de Gaiarsa (2021) é outra contribuição de Borges (2020, 2021) com a qual é possível depreender, a partir do ponto de vista de divisão de classes sociais por meio dos seus hábitos, que o modo verbal escrito e falado provavelmente é valorizado socialmente porque transmite a ideia falsa de não mudar as pessoas, pois, para muitos, não seria um modo corpóreo de comunicação. As pessoas, em seu individualismo e no seu conservadorismo provocado pelo medo da queda, têm receio de ter o seu mundo invadido pelo corpo do outro, provavelmente por receio de ter seu mundo alterado (Gaiarsa, 2021, p.211). Como Descartes separou o *logos* do corpo (Damásio, 2012, p.217), a modernidade criou a ilusão de que o verbal é destituído de corpo, portanto, as pessoas podem ser levadas a acreditar erroneamente que, com palavras, manteriam o outro afastado do seu mundo, em segurança. Do ponto de vista sociolinguístico, o verbal falado e escrito pelas classes privilegiadas é um dos recursos educacionais, materiais e culturais utilizado para estigmatizar as classes sociais que não o falam e não o escrevem (Bagno, 2003, p. 16; Bortoni-Ricardo, 2004, p. 33).

Ou seja, o verbal privilegiado pode ser utilizado para segregar o outro, o diferente, no mundo estigmatizado dele.

Outra característica que contribuiu para o uso do modo verbal como segregador é o fato de, na perspectiva corpórea de produção de significado, o verbal ser a “mais superficial das formas de consciência” (Gaiarsa, 2021, p. 213), porque o verbal é sempre representações (vetores) das forças corpóreas. Essas forças corpóreas são a expressão, o jeito do corpo, o tom da voz, o facial, que funcionam “como fundo para a palavra, que é a forma” (Gaiarsa, 2021, p. 86). Sob uma perspectiva semiótica, a palavra é o significante, e as forças corpóreas são o significado. Ainda a respeito da limitação do verbal, Gaiarsa (2021, p. 86) sentencia: “É pouco provável que se entenda o que uma pessoa quer dizer se ela escrever literalmente o que lhe ocorre e se nós nos limitarmos a ler”.

Em resumo, a partir da perspectiva corpórea das relações de forças entre os elementos do ambiente (outros seres e objetos), procuramos demonstrar como as atitudes do corpo e as tensões musculares envolvidas nessas atitudes são fundamentos para produção de sentido. Isso porque as tensões musculares e as consequentes atitudes do corpo moldam o jeito de ser da pessoa, criando hábitos, que se tornam passíveis de produção de sentido. Feito linguagem, o hábito pode ser reproduzido, embora sofra mudanças como toda linguagem. No entanto, em decorrência das relações de poder assimétricas e hierárquicas entre as classes sociais, os hábitos podem ser mais reproduzidos do que transformados, a fim de gerar segregação. Exemplo disso é a valorização do modo verbal falado e escrito pelas classes sociais privilegiadas, a ponto de ser considerado por elas o principal e em muitos casos o único modo de comunicação legítimo, ainda que o verbal tenha suas limitações, sobretudo se usado como único modo de representação, em detrimento do potencial de outras forças corpóreas para a produção de sentido.

Com essas premissas, pressupomos que a linguagem corporificada proposta por Gaiarsa (2021) e elaborada pelos estudos de Borges (2005, 2020, 2021), assim como toda linguagem, é multimodal. Na mesma medida e proporção, assumimos que a multimodalidade, ao ser princípio de toda linguagem, é tal-qualmente corporificada. Passamos à exposição da prática comunicacional de resignificação da Sociosemiótica multimodal, para então propormos como ela pode se tornar hábitos e até mesmo uma linguagem.

3 Prática comunicacional pela Sociossemiótica multimodal

A semiótica de Kress (2010, p.10) é social porque concebe a produção do signo como a expressão de sentido de pessoas socialmente envolvidas, que utilizam recursos semióticos culturalmente disponíveis, modelados pelas práticas dos membros do grupo social a que pertencem, com suas culturas. Trata-se de habilidades sociais compartilhadas incessantemente pelas pessoas e sua comunidade em vez de uma competência de linguagem inata. Nessa perspectiva, a linguagem assume formas particulares de representação, mas é fruto das necessidades sociais específicas de uma comunidade.

Essa premissa da sociossemiótica de Kress (2010) se aproxima da concepção de linguagem corpórea como fruto do aqui e do agora, negociada nas relações sociais entre pessoas que estão postas para a comunicação e que consideram as relações de força dos elementos presentes na situação (objetos e outros seres), a fim de, inconscientemente, manterem o equilíbrio (de forças) para não cair, e, conscientemente, produzirem sentido com as resultantes dessas forças.

É por isso que Kress (2010, p. 01) considera a “multimodalidade como o estado normal da comunicação humana”³, porque as pessoas se comunicam produzindo sentido por meio de diferentes modos de representação. No entanto, a ênfase no *logos* criou sociedades crenes na tradução de todos os modos de comunicação em palavras, organizadas em gramáticas que, por sua vez, possuem o objetivo de generalizar regras, abstrair as relações de sentido e torná-las estáticas. O fundamento dessa concepção de gramática é uma mente que possui a capacidade inata de linguagem, que não depende das relações sociais, porque, na prática, seria uma mente independente do corpo. Em oposição a essa concepção inata de linguagem, Kress (2010) propõe uma abordagem sociossemiótica multimodal da representação que

coloca a ênfase no material, no físico, no sensorial, no corporal, ‘o conteúdo das coisas’, longe das abstrações, em direção ao específico e ao que varia. Na constante reformulação de entidades, relações, processos em interação e comunicação, os potenciais semióticos do

³ Tradução nossa para “‘multimodality’ as the normal state of human communication”.

material dos modos são constantemente remodelados – recolocados, estendidos e refeitos. (p. 105)⁴

No escopo da teoria Sociossemiótica multimodal, a multimodalidade é a parte que lida com os modos e seus recursos semióticos utilizados na produção do signo (Kress, 2010, p. 01-02). Cada modo (verbal, imagético, gestual, layout) utiliza os recursos semióticos mais propícios a ele como saliência, moldura, intensidade. Os recursos semióticos são criados com os recursos materiais disponíveis no ambiente como linhas, cores, sons e espaços. Já a semiótica social é a parte da teoria que pode explicar o significado, suas diferenças de interpretação, intenções, identidades; movidos pela cultura e pelo trabalho semiótico das comunidades de produtores de signos (Kress, 2010, p. 02). Isso porque os modos “são o resultado da modelagem histórica e social dos materiais escolhidos por uma sociedade para a representação” (Kress, 2010, p. 11)⁵.

A Sociossemiótica multimodal é a síntese de outros trabalhos sobre multimodalidade e semiótica social tais como Kress e van Leeuwen (1995, 2001, 2006) e Hodge e Kress (1988). Inicialmente, Kress e van Leeuwen (1995, p. 26) propõem a análise de layouts a partir de três sistemas de significados: o valor da informação, a saliência e o emolduramento. Eles são necessários para reunir vários elementos em um layout de forma coerente e significativa. Esses sistemas textuais propostos por eles foram amplamente desenvolvidos na Gramática do design visual (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]), a que se somaram os sistemas de representação e interação. Gualberto e Santos (2019) demonstram em números como a Gramática do design visual foi difundida e fundamenta trabalhos sobre multimodalidade no Brasil. De fato, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) contribuíram com uma sistemática proposta de análise do arranjo multimodal dos elementos semióticos em layouts sob uma perspectiva sistêmica e funcional.

⁴ Tradução nossa para “A multimodal social-semiotic approach to representation by contrast puts the emphasis on the material, the physical, the sensory, the bodily, ‘the stuffiness of stuff’, away from abstractions, toward the specific, the variable. In the constant reshaping of entities, relations, processes in interaction and communication, the semiotic potentials of the material of modes is constantly newly shaped – pushed, extended, remade.”

⁵ Tradução nossa para “*Modes* are the result of a social and historical shaping of materials chosen by a society for representation”.

Entretanto, é Kress e van Leeuwen (2001) que começam a desenhar uma teoria que amalgama semiótica social e multimodalidade em um sistema de comunicação e produção de sentido. Eles propõem que o arranjo multimodal do discurso ocorre em quatro estratos: discurso, design, produção e distribuição. Esses estratos são articulados pelas pessoas na prática comunicacional, que consiste em

escolher os modos de realização que são adequados aos propósitos, audiências e ocasiões específicas da produção do texto. É isso que abordaremos sob o título de ‘design’. Isso requer a escolha de materiais e modos que por razões de história e proveniência culturais, ou por razões de história do indivíduo, sejam mais capazes de (co-)articular os discursos em jogo no momento particular. Ou seja, trata-se não apenas de organizar o discurso abstratamente considerado, mas também de organizar os modos de realização dos discursos. Isso envolve selecionar as formas materiais de realização do repertório existente na cultura e selecionar os modos que o produtor do texto julga serem mais eficazes (se conscientemente ou não, não é a questão nesse ponto) em relação aos propósitos do produtor do texto, expectativas sobre o público e os tipos de discursos a serem articulados. (Kress; Van Leeuwen, 2001, p.30-31)⁶.

É no design que são feitas as escolhas, conscientes ou não, dos recursos materiais, semióticos e dos modos para articulação do discurso que será construído no estrato da produção. As pessoas realizam as escolhas a partir de um repertório conhecido e consolidado pelo seu grupo social, orientadas pelo julgamento de quais são mais propícios e eficientes para seus objetivos. Portanto, levam em conta o histórico de

⁶ Tradução nossa para “consists in choosing the realisational modes which are apt to the specific purposes, audiences and occasions of text-making. This is what we will address under the heading of ‘design’. This requires the choice of materials and modes which for reasons of cultural history and provenance, or for reasons of the individual’s history, are best able to (co-)articulate the discourses in play at the particular moment. That is, it is a matter not only of organising discourse abstractly considered, but also of organising the realisational modes for the discourses. That involves selecting the material forms of realisation from the culture’s existing repertoire, and of selecting the modes which the producer of the text judges to be most effective (whether consciously so or not is not the issue at that point) in relation to the purposes of the producer of the text, expectations about audiences, and the kinds of discourses to be articulated.”

uso, de realizações e de aceitações entre sua comunidade de produtores de sentido. Kress e van Leeuwen (2001, p. 23) falam em proveniência (*provenance*) – lugar de origem – do qual o signo é “importado” para ser ressignificado em uma nova prática comunicacional, desse modo as pessoas recorrem à proveniência no momento de fazer suas escolhas de design, a fim de produzir textos para veicular seus discursos.

É para o estrato do design na prática comunicacional que propomos uma abordagem corporificada, porque o modo como são realizadas as escolhas são passíveis de produção de sentido, se observarmos os hábitos oriundos das atitudes formadas pelo corpo. Kress (2010) fez com que o design se tornasse um termo relevante nos estudos da sociosemiótica, ao desenvolver esse conceito propondo processos de ressignificação.

3.1 A prática comunicacional de ressignificação como hábito

A prática comunicacional não é estática e imutável como a proposta de prática comunicacional por estratos pode levar a entender. As pessoas agenciam mudanças, alterações, e novas escolhas a cada produção. Nessa linha de pensamento, Kress (2010) consolida uma proposta de prática comunicacional pautada no trabalho semiótico e mais dinâmica em relação às escolhas do design realizadas pelos produtores de sentido, porque prevê que uma prática comunicacional nem sempre começa do zero como uma proposta por estratos faz crer.

Desse modo, Kress (2010, p. 124) propõe que a prática comunicacional de recorrer a recursos do repertório semiótico das comunidades fosse entendido como um trabalho de ressignificação, de mudança de significado por meio de tradução entre gêneros de texto, entre modos semióticos ou entre culturas. Um romance traduzido para outra língua é o exemplo mais recorrente de tradução, em que não há mudança de modo, nem dos elementos que compõem o romance. No entanto, Kress (2010, p. 124) propôs outros dois subtipos de tradução que envolvem mudanças: a transdução e a transformação. Quando há mudança de um modo para outro modo, por exemplo, um livro é adaptado para um filme, acontece a transdução. Por sua vez, quando não há mudança de modo, mas de recursos semióticos, acontece a transformação. Um exemplo é um meme criado a partir de outro, em que se mantém o modo de representar, mas alteram-se alguns recursos, a depender dos interesses e das motivações do seu produtor, que seleciona e orchestra os modos

semióticos disponíveis, avaliando sua aptidão, fazendo o melhor ajuste dos significantes, para ser o portador do sentido que se deseja produzir (Kress, 2010, p. 54-55). Portanto, a prática comunicacional passa a ser entendida como um processo de ressignificação.

Acreditamos que é com esse ato de ressignificar, proposto pela teoria sociossemiótica de Kress (2010), que a teoria de linguagem corporificada de Gaiarsa (2021) pode contribuir. Nossa hipótese é que o trabalho semiótico de ressignificar é uma prática comunicacional que por si só pode se tornar um hábito e como tal pode se tornar uma linguagem, além de estar sujeita às hierarquias de poder. Com isso, buscamos compreender a prática comunicacional de ressignificação proposta pela Sociossemiótica multimodal como corporificada, em vez de um processo da mente separada do corpo. A justificativa seria, na medida em que uma prática comunicacional se torna hábito, a proveniência dos recursos de linguagem, a que as pessoas recorrem para “importar” signos e recursos semióticos, a fim de produzir textos e sentido, pode ser também o próprio corpo na formação de atitudes. Isso é realizado pelas pessoas de forma consciente ou não.

Há razões para crer que as próprias práticas comunicacionais das pessoas nos ambientes sociais onde elas atuam tornam-se linguagens tanto quanto as representações que elas criam para se comunicar nesses ambientes. Além disso, em ambientes sociais consolidados e conservadores, em que os recursos de representação são escassos ou controlados, as práticas comunicacionais de ressignificação parecem criar hábitos valorizados apenas naquele ambiente. As escolas brasileiras são um exemplo. Os hábitos de participar das aulas expositivas, sentado, ouvindo, anotando, realizando atividades, testes, além de todo o típico comportamento escolar tornaram-se uma linguagem tanto quanto as linguagens historicamente utilizadas nesses hábitos como o verbal escrito e falado.

Essa linguagem escolar é valorizada apenas nas escolas, porque a passividade que esses hábitos escolares representam não comunga do mesmo valor no mundo do trabalho e da participação cidadã. Andrade e Freitag (2021, p. 186-187), por exemplo, analisam as habilidades testadas pelo ENEM e ENAD⁷ e concluem que elas valorizam dimensões do conhecimento conceituais, que priorizam assimilação de conceitos

⁷ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. ENAD – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (de cursos superiores).

teóricos, em vez de procedurais e metacognitivos, que, por sua vez, trabalham atitudes, práticas reflexivas e críticas. O estudo de Filipe, Silva e Costa (2021, p. 791), ao analisar as dez competências da BNCC⁸, corrobora a escolha da educação brasileira pelos domínios cognitivos, direcionados ao desenvolvimento de habilidade conceituais, em detrimento dos domínios afetivos e psicomotores.

Entretanto, outra grande parte dos hábitos escolares não é percebida conscientemente pelas pessoas, por isso não é avaliada pela escola ou é avaliada como negativa ou estranha ao dia a dia escolar, ao passo que seus hábitos poderiam ser interpretados também como conhecimento produzido.

Por outro lado, em ambientes mais progressistas, em que os recursos de representação tendem a ser mais disponíveis e menos controlados, as práticas comunicacionais de ressignificação podem criar hábitos que extrapolam o próprio ambiente. É assim na internet, de onde surgiram a cibercultura e a comunicação de todos para todos, que visam à “colaboração em rede, princípio que rege a cibercultura em seu conjunto de práticas sociais e comunicacionais” (Lemos; Lévy, 2010, p. 45). A internet também consolidou a cultura do remix e a viralização de informação, que são uma “atividade global que consiste na troca de informações criativa e eficiente, possibilitada por tecnologias digitais” (Navas, 2008, p. 2).

Esse *ethos* de curadoria, trocas e colaboração da internet fez com que o modo como se produz e as escolhas de design nesse ambiente, enfim sua prática comunicacional, tornasse ela mesma uma linguagem, não apenas nos tutoriais, reviews e plataformas de produção colaborativa, mas também nos hábitos como faça você mesmo, filmar e fotografar com o celular, selfiar, curtir, compartilhar, posicionar-se social e politicamente com gestos-dancinhas-memes, recortar-colar-editar e transmissões ao vivo. As escolhas por esses recursos, seja de forma consciente ou não, em uma situação particular – on-line ou off-line, a distância ou presencial – revelam o mesmo *ethos* de colaboração em rede que a internet iniciou.

Esses hábitos tornaram-se uma linguagem que influenciou a televisão, a mídia impressa, as artes, a cultura popular, a cultura pop e até mesmo a educação, gozando relativamente do mesmo valor do seu ambiente de origem. Essa convergência de hábitos de diferentes mídias

⁸ BNCC – Base Nacional Curricular Comum.

tornou-se uma cultura (Jenkins, 2009). Como consequência, a linguagem da internet é valorizada até mesmo por setores conservadores da sociedade, haja vista seu uso pelo conservadorismo político e religioso do Brasil.

Essas práticas comunicacionais necessitam de análises que as considerem linguagens.

4 É possível um método de análise?

A análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticas pós-eleições 2022 se justifica neste artigo porque se trata de uma linguagem emergente, o que contribui para desenvolver nossa tese, de acordo com a qual a prática comunicacional de ressignificação pode se tornar ela mesma uma linguagem, pois temos a seguinte hipótese. Como a distribuição de recursos de linguagem é desigual e a valorização desses recursos é assimétrica e hierárquica, as pessoas, suas comunidades e até mesmo a classe social a que elas pertencem, nas suas práticas comunicacionais, optam por utilizar recursos consolidados, mais disponíveis e compartilhados por muitos. Com isso, as atitudes formadas pelos músculos a cada repetição de uso dos mesmos recursos fazem da prática comunicacional um hábito, um jeito de ser da pessoa que é passível de produção de sentido, portanto uma linguagem.

Pelo fato de a linguagem dos manifestantes antidemocráticos ser substancialmente corporificada, afinal eles utilizam sobretudo o próprio corpo, pode parecer que nossa análise faça mais sentido. Entretanto, é possível propor a análise de outros campos em que as práticas comunicacionais de ressignificação se tornaram linguagens, por exemplo, os já citados escolares e da internet. Para ser possível, é preciso compreender que nosso foco é nos signos que geralmente não são observados pela lupa do analista cujos métodos são oriundos da análise do modo verbal.

Esses métodos para o modo verbal focam em sintaxe, em relações de causa e efeito, em categorias que não dão conta de analisar a produção de sentido de textos que são representados por modos além do verbal. Nem mesmo o modo verbal, sob um ponto de vista corpóreo, poderia ser analisado pelos tradicionais métodos desse modo. Como defende Kress (2010, p. 07-08), os recursos de linguagem são refeitos constantemente, por isso usar termos antigos de gramáticas, mesmo com novos

significados, não condiz com a instabilidade social de hoje: as pessoas precisam saber lidar com as demandas semióticas contemporâneas.

É possível dizer que, em relação à sua criação, os signos do corpo, da relação deste com os objetos e com outros corpos são signos primários, pois são o que são, dependem do jeito de ser das pessoas e não dependem de representações por modos semióticos consolidados como o verbal e o imagético. Não quer dizer que há uma divisão entre signos corpóreos e representados. Pelo contrário, todos os signos precisam ser compreendidos como corporificados e integrados em um arranjo multimodal. Os arranjos de recursos e modos semióticos em um texto é fruto de hábitos de quem os produziu (por isso corporificados) ou, de acordo com nossa hipótese, a própria prática comunicacional, ao se tornar hábito, pode também comunicar. Portanto, acreditamos poder contribuir para uma abordagem de análise em que a multimodalidade é corporificada, desde que se observe e analise os movimentos do corpo e suas relações de força.

4.1 Proposta de método

Com base na fundamentação teórica desenvolvida, propomos um método de análise em forma de guia de ações e questões para o analista. Esse método não é um algoritmo fechado e resoluto, porque outros procedimentos e questões podem ser introduzidos, a depender do objeto de análise, tampouco todas as questões e ações precisam ser levadas a cabo, pois, em se tratando de linguagens, nem todos os fatos e fenômenos são diretamente observáveis. É preciso ter sempre em mente que é uma análise dos movimentos das pessoas e das relações de força estabelecidas por elas com outros seres e objetos.

Desse modo, propomos que a análise seja iniciada apresentando a situação em que ocorre a prática comunicacional, selecionando imagens ou outras representações possíveis e úteis para ilustrar e justificar as análises. Feita a apresentação, inicia-se a observação das relações de poder que definiram quais recursos de linguagem estiveram disponíveis para a prática comunicacional. Foram utilizados modos semióticos de representação com maior ou menor valor? Qual classe social foi utilizada como parâmetro para mensurar esse valor?

Depois disso, procurar analisar qual tipo de resignificação foi conduzida na prática comunicacional: tradução, transdução ou

transformação? Em casos extremos, é possível afirmar que se tratou de uma prática completamente original ou mesmo uma reprodução fiel de outra prática?

Na sequência, observar as relações das pessoas com outros seres, com objetos e com o ambiente. Com isso observar as ações decorrentes da formação de atitudes pelo corpo: gestos, expressões faciais, ações, postura do corpo, olhar, relações de distância entre os elementos do ambiente e as mudanças produzidas neles.

Continuando a análise, observar quais dessas ações tornaram-se hábitos pela frequência de ocorrência e valor dado a elas pelas pessoas. Uma vez tornadas hábitos, houve alteração nas relações das pessoas com outros seres, objetos e o ambiente? Como novas pessoas introduzidas na situação e no ambiente incorporaram os hábitos: reproduzindo-os ou transformando-os? Em caso de transformação, houve conflitos com as pessoas? Nesta etapa da análise, buscar verificar a avaliação que pessoas externas, que não participaram da situação (grupos, comunidades e classes sociais) fizeram dela: positiva, negativa, pejorativa, indiferente, estigmatizada? Esses hábitos foram incorporados por outros grupos sociais diferentes do seu grupo de origem ou permaneceram segregados neste último? Em que medida isso ocorreu, na íntegra ou não? Esses hábitos tendem para o conservadorismo ou para o progressismo?

Finalmente do ponto de vista discursivo, definir qual campo social ou ambiente de linguagem foram ressignificados pelos hábitos? Aliado ao conhecimento do analista sobre esses campos ou ambientes, procurar utilizar as respostas e dados produzidos pelas análises anteriores para descrever a linguagem oriunda dos hábitos incorporados pelas pessoas envolvidas na prática comunicacional. O que elas anseiam, qual sua concepção de mundo e moral; qual sua filiação política e ideológica? Em que grau ou medida as atitudes típicas da configuração de cidadão resultante da pergunta anterior estão incorporadas nas pessoas envolvidas na prática comunicacional analisada? E como a linguagem de prática comunicacional dessas pessoas é situada social e historicamente?

Na próxima seção, alisamos a linguagem dos manifestantes antidemocráticos com esse arcabouço teórico proposto. As imagens que ilustram as análises foram retiradas de mídias jornalísticas on-line e de redes sociais publicadas na internet no decorrer do mês de novembro de 2022.

4.2 A linguagem dos manifestantes antidemocráticos pós-eleições brasileiras de 2022

O mais profundo anseio da humanidade é subir, é o idealismo em todas as suas formas: negar a dependência humana em relação à terra (e à carne).

Gaiarsa

As ações dos manifestantes nos protestos antidemocráticos pós-eleições brasileiras, no mês de novembro de 2022, são um exemplo recente de prática comunicacional de ressignificação que se tornou hábito e, consequentemente, uma linguagem. Suas ações chamaram a atenção pelo *nonsense* e pela perda de equilíbrio literalmente (do ponto de vista corpóreo).

Como visto, a linguagem verbal escrita e falada é valorizada na hierarquia social de poder. Entretanto, os protestos antidemocráticos se destacaram pela falta de articulação de uma pauta escrita e falada clara de reivindicações. Outra característica que diminuiu o poder dos protestos foi o fato de não ter, explicitamente, uma liderança política definida e atuante. Essas duas características juntas contribuíram para o reduzido repertório de recursos de linguagem disponível aos manifestantes nos protestos antidemocráticos. Portanto, restou a eles utilizarem o próprio corpo para ressignificar recursos de linguagem dos campos militares e religiosos, dos quais possuíam hábitos produzidos pelas recorrentes situações, para as quais seus músculos formaram atitudes no decorrer de suas vidas, visto que esses dois campos têm muita influência nas manifestações antidemocráticas.

A prática comunicacional dos manifestantes antidemocráticos foi ressignificar recursos de linguagem militares, como a marcha, a posição de sentido, braços estendidos ao longo do corpo, o braço suspenso em saudação (nazista?); e recursos religiosos, como a oração, a prece ajoelhada, a prece aos céus, a lamentação e a expiação. E o fizeram sem destaque para a relação com objetos e o ambiente. No decorrer dos protestos, há motivos para afirmar que essa prática comunicacional se tornou um hábito, à medida que os manifestantes passaram a incorporar atitudes motivadas pelas relações entre eles, e deles com os objetos no ambiente em que ocorreram as manifestações antidemocráticas. Consequência disso foi o surgimento de novas ações, que seguiam o

mesmo hábito de manifestar com o corpo, porém sem a ressignificação direta dos campos militares e religiosos. Assim dizendo, surgiram outros manifestantes que incorporaram as atitudes dos primeiros manifestantes, aqueles que ressignificavam recursos de linguagens dos campos militares e religiosos. Entretanto, essas mesmas atitudes (haja visto, atitude como formação muscular para a ação) geraram ações mais primitivas como tentar parar um caminhão com o próprio corpo preso a ele, Figura 1, chutar um veículo, Figura 2, cantar o hino nacional para um pneu, Figura 3 e posicionar o celular na cabeça, projetando-o para o céu, Figura 4.

Figura 1 – Homem e caminhão



Fonte: encurtador.com.br/klpxF

Figura 2 – Chutar carro petista



Fonte: encurtador.com.br/dekGV

Figura 3 – Hino ao pneu



Fonte: encurtador.com.br/ixUX

Figura 4 – Celular aos céus



Fonte: encurtador.com.br/twAF0

A relação com os objetos do ambiente passou a ter destaque nessas ações, carros, caminhões, pneus, celular, os muros dos quartéis, além da bandeira brasileira e da camisa da CBF, porque foram sobrevalorizados ou posicionados em igualdade com as pessoas nas relações de forças estabelecidas pelos manifestantes com o ambiente, chegando ao ponto de serem personificados.

Assumimos que, nessas ações dos manifestantes antidemocráticos, as etapas da prática comunicacional de escolher recursos materiais, semióticos e do modo de realização do discurso, ou seja, a etapa do design, ocorre de forma integrada com a etapa da produção, confundindo-se com ela. As escolhas a seguir tornaram-se a própria linguagem dos manifestantes: o corpo refém do caminhão, o corpo ajoelhado, o corpo como arma, o corpo amparado pelos muros, o corpo estático. Essas escolhas

se tornaram a própria linguagem, devido às atitudes dos manifestantes formadas nas relações com objetos e elementos do ambiente como o pneu, o celular, os veículos, a vestimenta, o muro, a rua. Foram constantes atitudes formadas como reações dos músculos diante das ressignificações dos campos militares e religiosos praticadas pelos primeiros manifestantes, que paulatinamente foram incorporadas por novos manifestantes, os quais passaram a agir a partir dessas novas atitudes.

Essas atitudes formadas pelos corpos dos manifestantes tantas vezes durante as manifestações se tornaram hábitos, por sua vez, tornaram-se a linguagem deles. Do ponto de vista das relações de poder, é uma linguagem que não possui valorização nem mesmo dos líderes militares, políticos e religiosos desses manifestantes, que se mantiveram distantes e não os apoiaram. Do mesmo modo, o seu conservadorismo; o repertório de recursos, que não contou com o valorizado modo verbal; e a ressignificação, que não se caracterizou claramente nem como transdução nem como transformação, fizeram com que essa linguagem não alcançasse setores progressistas, pelo contrário, tornou-se fonte de humor de memes e piadas nas redes sociais. Portanto, é uma linguagem que não gozou de valor pelas classes privilegiadas, seja conservadora ou progressista, como tal recebeu estigma e foi utilizada para segregar os manifestantes, contribuindo para limitar sua influência.

Em relação ao sistema de significados da multimodalidade, o arranjo multimodal formado nessas imagens dos manifestantes antidemocráticos possui como *background* a rua. Nela os objetos são posicionados como informação central, o pneu na Figura 3 e o celular na Figura 4, ganhando mais relevância do que as pessoas, posicionadas nas margens. Quando posicionadas no centro, a pessoa está representada com menor saliência, como o homem no centro do caminhão, Figura 1, este com mais massa do que aquele. Assim como o homem que chuta a massa de aço desproporcional a ele, Figura 2. Sob essa perspectiva, os pontos amarelos formados pela vestimenta da CBF perdem em saliência para os objetos centralizados ou mais destacados nas imagens, em que pese o fato de a cor amarela ser naturalmente saliente. O posicionamento das pessoas em relação aos objetos funciona para emoldurá-los. O olhar das pessoas nessas imagens está direcionado para os objetos em vez de se olharem. Graças a esse arranjo de saliência e emolduramento, o valor da informação se desloca para os objetos em detrimento das pessoas. Do ponto de vista discursivo, essa linguagem dos manifestantes revela uma

compreensão de mundo pautada em idealismo religioso, em busca de transcendência para outro plano, haja vista as tentativas dos manifestantes de se desprenderem do efeito gravitacional, que prende as pessoas à Terra, a fim de alcançar o lugar idealizado, que não é o aqui e o agora. Por isso, prender-se ao caminhão em movimento, orar para os céus com as luzes dos celulares acessas e vestir-se com a bandeira nacional como se fosse a capa de um super-herói mítico que alça voo, Figuras 5 e 6, isto é, ações que projetam o corpo para o alto. Essa compreensão de mundo imperfeito, do qual é preciso se desprender, faz os manifestantes projetarem o ambiente, os objetos e os outros como âncoras que os impedem de ascender e se desgarrarem deste mundo. E projetam nos outros os inimigos que os impedem de realizar sua transcendência. Por isso a identificação do diferente como anticristo, comunista e materialista, ao mesmo tempo em que procuram em um messias a pessoa capaz de guiá-los na sua empreitada antigeocêntrica.

Portanto, pelo fato de inconscientemente lutarem contra o efeito gravitacional, os manifestantes estabelecem relações de forças que se manifestam em ações deles contra o ambiente, os objetos e os outros seres.

Figura 5 – Bandeira do Brasil



Fonte: encurtador.com.br/aqwY7

Figura 6 – Misticismo heroico



Fonte: encurtador.com.br/sMPW2

Para essas pessoas, é preciso fazer força nesta terra para gozar da vida sem esforço no plano idealizado. Leia-se esforço como pesar, castigo, preço a ser pago nesta vida para adentrar ao paraíso. Assim se justifica a força física empreendida pela linguagem dos manifestantes: fazer do corpo uma arma que amassa carros, que impede a marcha de um caminhão, que ameaça com o dedo em riste feito arma, Figura 7. Do mesmo modo, o marchar é feito desprendendo com força as pernas do chão, que os prende ao mundo imperfeito, e batendo-as de volta com a mesma força, imprimindo nele a pisada do ressentimento, Figura 8. Essa força se torna desproporcional nas relações com o mundo e se incorpora nos manifestantes, ressurgindo em forma de truculência, agressões verbais ou físicas, ameaças e em pedidos por intervenção militar pela força e pela máquina de guerra, culminando nos atos golpistas de 8 de janeiro de 2023 em Brasília. Para os manifestantes, é válido passar por cima das leis democráticas, tanto quanto imperfeitas do ponto de vista deles, porque não são as leis do mundo ideal em que acreditam, pelo contrário são âncoras simbólicas que os aterram.

Do mesmo modo que os manifestantes desdenham deste mundo considerado imperfeito, eles também desdenham do próprio corpo, tão imperfeito quanto, pois é um corpo que não consegue desprendê-los deste mundo, mesmo fazendo força. Em razão disso, é o corpo em pecado,

impuro e apenas uma morada passageira até que se consiga a morada plena e eterna no plano idealizado.

Figura 7 – Mão feito arma



Fonte: encurtador.com.br/bGJ04

Figura 8 – Marcha do ressentimento

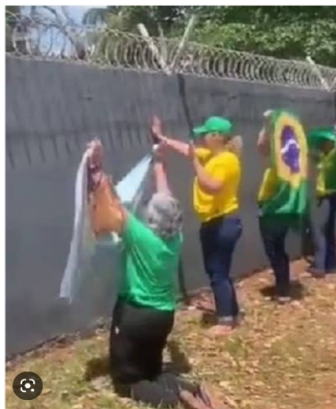


Fonte: encurtador.com.br/dlvH6

De acordo com o pressuposto proprioceptivo deste artigo, sem idealismos, o que faz a pessoa ser humana é estar de pé em equilíbrio, para depois se movimentar, a fim de realizar seus desejos, desse modo o chão é o que oferece o apoio necessário para o equilíbrio e a tração para o movimento. No entanto, assim como todos que vivem de idealismos, o medo da queda parece ser maior entre os manifestantes antidemocráticos, logo, são conservadores em seus movimentos para não caírem.

Por isso que, em sua linguagem utilizada nas manifestações, eles buscam apoio nos muros dos quartéis, nos veículos, muitas vezes ajoelhados no chão em vez de em pé, Figura 9, realizando contorcionismos em meio aos carros, Figura 10, ou mesmo permanecendo estáticos por dias nas ruas diante dos quartéis. Ao negarem o movimento e o estar de pé por si próprios, eles negam que sejam corpo e se afirmam como entidades, que não pertencem ao mundo físico.

Figura 9 – Negação do corpo em movimento



Fonte: encurtador.com.br/itwCG

Figura 10 – Contorcionismo



Fonte: encurtador.com.br/cejN8

Ao viverem em busca do lugar ideal, ao negarem o chão que os sustenta e ao serem conservadores com receio da queda, os manifestantes antidemocráticos revelam uma crença no não corpo ou na mente (ou no espírito) sem corpo, uma vez que, para eles, ser um corpo e estar preso a este mundo é uma condição de penitência.

Parece paradoxal, porque a linguagem deles nas manifestações recorre mais ao próprio corpo do que qualquer outro recurso. Contudo, não há contradição alguma, pois a posição que os objetos ocupam no ambiente da linguagem dos manifestantes antidemocráticos contribui para coisificar o humano. É assim com o portão e o muro dos quartéis contra os quais o manifestante se debate, Figura 11, com a dianteira do caminhão contra o qual um homem se crucifica e com o pneu ao redor do qual as pessoas o glorificam com o hino nacional.

O estar em oposição a esses objetos, por vezes estar preso fisicamente a eles, retira da consciência dos manifestantes que há uma relação de movimento entre eles próprios e o ambiente. Com isso, além de crerem em um não corpo, eles creem em um não lugar, ou seja, naquele lugar onde o corpo não pode se realizar na plenitude do movimento, logo, torna-se coisa.

No seu movimentar, os manifestantes são mais estátuas do que bailarinas.

Figura 11 – Socar o portão do quartel



Fonte: encurtador.com.br/amrHS

Portanto, no nível das atitudes e hábitos incorporados, não há contradição. Contudo, de fato, as contradições desses manifestantes existem, porém elas acontecem nas suas ressignificações mais evidentes, em que há representação com recursos materiais ao invés de usar o corpo, como

a transdução da camisa da CBF em vestimenta oficial dos manifestantes. A contradição está no fato de, por questões políticas e ideológicas, eles não torcerem para a seleção que a camisa representa na Copa do Mundo FIFA de 2022. Como se vê, os manifestantes buscam ressignificar a camisa da CBF por completo em vez de apenas alguns de seus elementos. Uma transdução de uniforme de futebol para símbolo nacionalista.

Finalmente, é preciso considerar que manifestações antidemocráticas são uma constante na história do Brasil. Essas de 2022 se consolidam por uma linguagem que não gozou de valor pela grande imprensa, pelas igrejas e pela classe política conservadora, pelo menos por hora. Essa é uma característica que merece atenção, porque esses grupos sociais apoiaram outras manifestações antidemocráticas na história do Brasil. De toda forma, é temerário afirmar que não houve apoio velado, por meio de recursos econômicos ou de peculato das instituições que deveriam coibir manifestações consideradas ilegais pela Constituição brasileira. Se houve esse apoio velado, ele serve para demonstrar como a dimensão simbólica do poder é uma das existentes e pode gozar de autonomia, a ponto de a dimensão econômica não ser capaz de fortalecê-la.

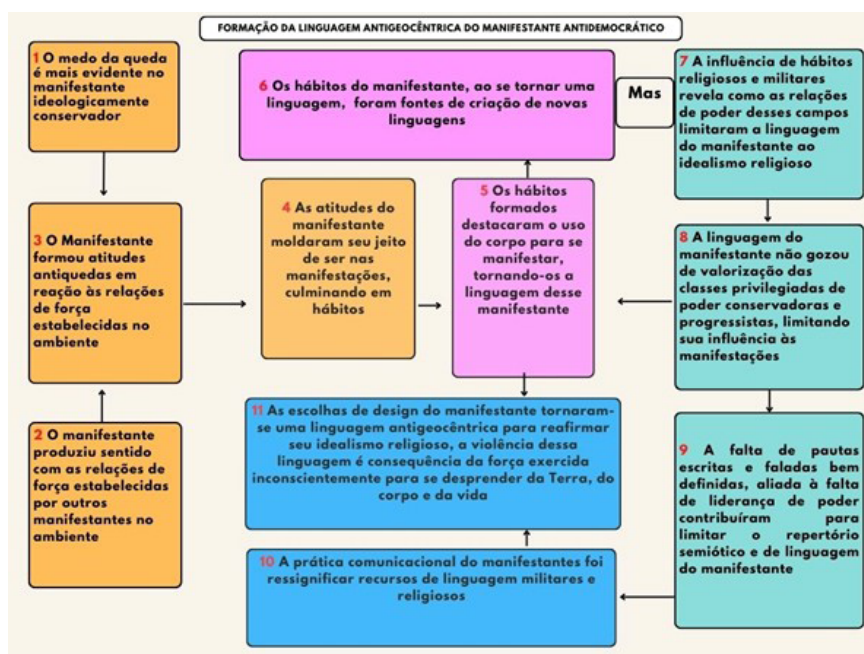
Em nossa análise, o militarismo, tão influente nas manifestações antidemocráticas na história do Brasil, é uma consequência do idealismo religioso, a partir do momento em que se torna umas das personificações da projeção de forças que os manifestantes precisam empreender para se desprenderem da Terra e seu efeito gravitacional, dos objetos e dos outros seres. Como os manifestantes consideram o corpo incapaz de proporcionar esse desprendimento, eles cultuam a máquina. Exemplo disso são as manifestações políticas como as carreatas, a recente motociatada e o uso dos caminhões nas paralisações de rodovias. O pneu transformado em totem pelos manifestantes, para o qual cantaram o hino, foi o caso extremo de adoração à máquina. Consequentemente, na luta para se desprenderem do mundo que consideram imperfeito, eles projetam nas máquinas de guerra militares a força descomunal que precisam para tanto. Os atos golpistas de 8 de janeiro de 2023 seriam consequências das atitudes e formação de hábitos construídas desde novembro de 2022, foram sua culminância. Embora a violência estivesse presente em todas as figuras analisadas neste artigo, a ascese inicial dos manifestantes escalou para a violência contra os poderes democráticos no dia 8 de janeiro de 2023, em Brasília. Essa escalada da violência fortalece a tese deste

artigo, segundo a qual a linguagem dos manifestantes foi uma construção paulatina de hábitos desde as primeiras manifestações.

Em suma, a linguagem dos manifestantes é uma linguagem antigeocêntrica, da negação do mundo, do outro, do corpo, e, conseqüentemente, da negação da vida.

Com base na análise, o fluxograma da Figura 12 a seguir, visualiza o processo de formação da linguagem dos manifestantes antidemocráticos. É também um fluxograma que organiza a proposta de método apresentado neste artigo para a análise da prática comunicacional de ressignificação como hábito.

Figura 12 – Síntese da análise da linguagem dos manifestantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 12 é um fluxograma que esquematiza toda a discussão teórica deste artigo, com o intuito de propor um método de análise da prática comunicacional como linguagem. A numeração e as setas orientam uma ordem de leitura proposta, porém trata-se de um esquema teórico

metodológico que, nas situações reais de comunicação, pode ter etapa suprimida ou de difícil análise por não ser diretamente observável.

Os quadros laranjas apresentam os tópicos discutidos com base na teoria proprioceptiva e psicanalítica de Gaiarsa (2021). No quadro de número 1, o medo da queda permanece no inconsciente e influencia o jeito de ser da pessoa. No número 2, a pessoa produz sentido com as resultantes das relações de força dos elementos do ambiente. No número 3, em situações imprevistas para a pessoa, inconscientemente, os músculos formam atitudes para evitar a queda do corpo, mesmo que não seja risco real de cair. O número 4 comporta uma primeira conclusão para nossa tese: as relações de força ativam atitudes formadas pelos músculos em razão do receio humano de cair. Essas atitudes do corpo moldam o jeito de ser da pessoa ao criar hábitos, que variam em decorrência das relações com outros seres, objetos e ambientes.

Os quadros rosas apresentam o resumo da discussão acerca da formação dos hábitos, amparada em Borges (2020). Nesse sentido, o quadro de número 5 traz uma segunda conclusão importante: os hábitos formados pelas atitudes são passíveis de produção de sentido, portanto, podem se tornar linguagens. No número 6, os hábitos e as linguagens se retroalimentam: os hábitos criam linguagens ao mesmo tempo em que são influenciados por elas. Com isso, tendem a se transformar constantemente.

Os quadros verdes reúnem as discussões a respeito das relações de poder assimétricas de valorização das linguagens e a consequente má distribuição dos recursos, conforme discutido com auxílio de Goodwin (2012) e Kusters et al (2017). Nesse tocante, no quadro de número 7, as relações de poder hierárquicas e assimétricas entre as pessoas e classes sociais servem mais para reproduzirem hábitos do que para transformá-los. No número 8, alguns recursos e hábitos são mais valorizados do que outros pela hierarquia social de poder. O número 9 apresenta uma conclusão importante, que influencia sobremaneira a transformação de práticas comunicacionais em hábitos, qual seja, a oferta limitada de recursos de linguagem faz com que as pessoas optem por utilizar uma prática comunicacional consolidada, cuja repetição contribui para torná-la hábito e, consequentemente reproduzi-la, diminuindo sua capacidade transformadora. As relações de poder provocam a má distribuição de recursos de linguagem, o que favorece o uso daqueles recursos que são mais disponíveis, replicáveis e adaptáveis, contribuindo com a reprodução de hábitos

Por fim, os quadros azuis concluem o esquema ao considerar, no número 10, que a prática comunicacional é um processo de ressignificação em vez de um processo de criação sempre original (Kress, 2010). O quadro de número 11 faz a seguinte síntese da tese deste artigo: a prática comunicacional de ressignificação pode se tornar ela mesma uma linguagem, pelo fato de ser constantemente reproduzida.

Todos os quadros possuem importância para a compreensão da discussão desenvolvida neste artigo e para a análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos. Há quadros que possuem setas direcionadas para mais de um quadro. Isso demonstra como as relações são complexas entre os fatores proprioceptivos, psicanalíticos, sociais e linguageiros que sustentam a tese defendida neste artigo. Por isso, o fluxograma da Figura 12 é uma simplificação, pois outras relações e fatores são possíveis de compô-lo. Entretanto, ele se justifica no escopo da fundamentação teórica desenvolvida neste artigo, porque proporciona fundamentos para observar e analisar as relações de força e movimentação entre corpos, deles com os objetos e com o ambiente na produção de sentido e de linguagens.

5 Por uma multimodalidade do movimento

As discussões e os resultados deste artigo procuram demonstrar que o movimento dos corpos, as relações deles com objetos e outros seres no ambiente, bem como as relações de forças físicas empreendidas por eles podem ser elementos de análise na abordagem da multimodalidade. Da mesma forma, o estudo da integração desses elementos com outros modos semióticos como o verbal, o imagético e o layout é bem-vindo e necessário. De igual natureza, a análise dos gestos, do facial e das sensações humanas como a textura no tato e os sons cada vez mais deve fazer parte dos estudos da multimodalidade.

É relevante também a análise dos signos produzidos com esses elementos em diferentes ambientes que não mereceram atenção minuciosa até este momento. No entanto, eles podem revelar significados das relações de poder não transparentes entre as pessoas. Inclusive, o fato de esses signos serem opacos pode ser uma escolha do projeto de poder das classes dominantes do campo social analisado.

São necessários mais estudos sobre a formação de atitudes e hábitos em uma prática comunicacional de ressignificação em curso,

de preferência com observações diretas no próprio ambiente em que ela acontece. É preciso refinar o método de análise proposto na seção 4 deste artigo, utilizando-o em outras análises, de outros ambientes e campos sociais, com relações diversas entre as pessoas. Precisam ser verificadas questões relativas a como e por que determinadas atitudes e ações de práticas comunicacionais se tornam hábitos, ao passo que outras não. Dependaria do quão os recursos empreendidos são mais adaptáveis e compartilhados? Em que medida dependeria das relações de poder desiguais praticadas no campo analisado?

Outros estudos sócio-histórico-discursivos da Antropologia, da Comunicação e da Sociologia sobre o corpo podem ser incorporados à proposta deste artigo, além de estudos das artes como a Dança, da Educação Física, da própria Física e disciplinas das Ciências Biológicas e de áreas da Saúde. O intuito interdisciplinar é promover critérios de análise e observação das relações proprioceptivas, de força e de poder entre as pessoas nas suas escolhas de design em práticas comunicacionais, bem como na produção de sentido. Isso pode criar procedimentos mais detalhados para os estudos de outros modos de representação que ainda não foram objeto da Sociossemiótica multimodal na sua investigação sobre a integração dos modos do discurso na produção de textos e de sentidos.

No que diz respeito aos resultados da análise da linguagem dos manifestantes antidemocráticos, ainda é importante dizer que o seu discurso de negação, movido pelo idealismo, impede o debate público e o progresso da democracia no Brasil, pois cessa o diálogo antes mesmo que ele germine, haja vista a linguagem que emergiu nos protestos não oferecer espaço (no sentido físico) para que interlocutores se posicionem (também no sentido literal) para a conversa. Afinal, para que o motorista dialogue com seu passageiro, este precisa estar do lado de dentro do caminhão.

Desse ponto de vista, problemas da democracia brasileira como a ausência de mobilidade social, a falta de representatividade das minorias e a má distribuição de recursos têm como causa, entre outras, o impedimento físico para as pessoas se movimentarem e ocuparem espaços de poder.

Referências

ANDRADE, S.; FREITAG, Raquel. Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 250, p. 177-204. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4264>

BAGNO, M. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola. 2003.

BATEMAN, J. A. *Multimodality and Genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. London: Palgrave Macmillan, 2008.

BORGES, F. *O jeito do corpo e o jeitinho brasileiro*. 2005, 141 p. Tese (Doutorado em Comunicação Semiótica) – Faculdade de Comunicação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BORGES, F. Uma abordagem corporal para corpos brasileiros. In: BORGES, F.C. (org.). *O legado de Gaiarsa*. São Paulo: Ágora, 2020. p. 151-164.

BORGES, F. Gaiarsa no século XXI: a psicoterapia do sentido. In: GAIARSA, J. A. *A estátua e a bailarina*. Ed. 3. São Paulo: Ágora, 2021. p.9-16.

BORTONI-RICARDO, S. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola. 2004.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's Hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FILIPE, F.; SILVA, D.; COSTA, A. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *ENSAIO*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

GAIARSA, J. A. *A estátua e a bailarina*. Ed. 3. São Paulo: Ágora, 2021 [1976].

GOODWIN, C. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge, *Journal Academy of Hospital Administration*, Deli, v. 46, n.1, p. 08-23. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>

GUALBERTO, C.; SANTOS, Z. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA*, São Paulo, v.35, n.2, p. 02-30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>

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

JENKIS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

KRESS, G.; Leeuwen, T. Critical Layout Analysis. *Bergham Books*, Oxford, v. 1, n. 1. p. 25-43, 1995.

KRESS, G.; Leeuwen, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

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

KUSTERS, A.; SPOTTI, M.; SWANWICK, R.; TAPIO, E. Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, London, v.14, n.13, p. 219-232, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>

LE MOS, A.; LÉVY, P. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

MONTEIRO, J. *Dez lições sobre Bourdieu*. Petrópolis RJ: Vozes, 2018.

NAVAS, E. 2008. *Remix: the bond of repetition and representation*. Disponível em: <https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa>. Acesso em: 20 dez. 2020. s/p.

PRADO, P. Minha experiência com Gaiarsa, o senhor das estradas. In: BORGES, F.C. (org.). *O legado de Gaiarsa*. São Paulo: Ágora, 2020. p. 89-108.

SANTIAGO, S. *Uma Literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, J. *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.



El Análisis Crítico del Discurso y los estudios cognitivos: una propuesta de análisis multimodal del discurso del expresidente Sebastián Piñera

Critical Discourse Analysis and Cognitive Studies: A Proposal for Multimodal Analysis of Former President Sebastián Piñera's Discourse

Rocío Flax

Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED), Buenos Aires /Argentina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires /Argentina

rocio.flax@unipe.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-4892-0925>

Resumen: En este trabajo, nos proponemos profundizar en la importancia de la utilización de herramientas de la lingüística cognitiva tanto para describir como para explicar el funcionamiento de los discursos desde una perspectiva crítica. En particular, vamos a analizar cómo los conceptos de marcos, metáforas, metonimias y esquemas de imagen pueden ser utilizados de manera productiva para el análisis del modo verbal y de los gestos manuales. Para ello, analizaremos una entrevista que brindó el expresidente chileno Sebastián Piñera en el año 2016 en ocasión de la campaña electoral que permitiría su posterior reelección. Concluimos que ciertos gestos manuales realizan significado ideacional que refuerza las estrategias discursivas presentes en el modo verbal.

Palabra clave: discurso político; multimodalidad; gestos; migrantes.

Abstract: In this work, we intend to delve into the importance of using cognitive linguistics tools to describe and explain the functioning of discourses from a critical perspective. In particular, we analyse the way in which the concepts of frames, metaphors, metonyms and image schemes can be used productively for the analysis of the verbal mode and manual gestures. In order to do this, we analyse an interview that former Chilean President Sebastián Piñera gave in 2016 during the campaign prior to his re-election. We conclude that certain manual gestures carry ideational meaning and reinforces discursive strategies present in the verbal mode.

Keywords: political discourse; multimodality; gestures; migrants.

Recebido em 25 de janeiro de 2023.

Aceito em 14 de junho de 2024.

1 Introdução

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es una corriente teórica desarrollada a partir de la década de 1990 como continuación de la Lingüística Crítica (Fowler et al, 1983; Hodge; Kress, 1993). Su objetivo es estudiar el lenguaje en tanto práctica social desde una perspectiva transdisciplinaria (Fairclough, 1992; Fairclough; Wodak, 2000). En particular, le interesa analizar las maneras en que el poder se produce y reproduce a través del lenguaje teniendo en consideración sus efectos constitutivos: el discurso incide en la construcción y percepción de la realidad social y natural, así como también en las actitudes y comportamientos de las personas. El ACD se concentra en el estudio de un conjunto de problemas sociales para denunciar las estrategias discursivas que facilitan la naturalización del sometimiento de algunos grupos sociales y para ensayar propuestas de transformación social.

A lo largo del desarrollo de la disciplina, diversos investigadores dieron cuenta de algunas limitaciones dentro de esta perspectiva teórica y la manera de superarlas. Así, autoras como Lazar (2018) y Walsh (2001) plantearon la necesidad de un análisis no solo crítico, sino también feminista del discurso. Por su parte, Hodge y Kress (1988) encontraron que el foco que habían puesto en el modo verbal era un obstáculo para el estudio de la producción y circulación de significados:

Vemos, en nuestros primeros trabajos, la limitación al lenguaje verbal como un inconveniente mayor en términos de nuestro propósito principal. El significado reside tan fuerte y permanentemente en otros sistemas de significado, en una multiplicidad de códigos visuales, auditivos y de comportamiento, que una concentración solo en las palabras no es suficiente (Hodge; Kress, 1988, p. 8) ¹

¹ La traducción es nuestra.

A partir de allí, se han profundizado los estudios multimodales desde una perspectiva crítica (Hart, 2010, 2014; Norris, 2004, 2006, 2019; O'halloran, 2004; Van Leeuwen, 2008).

En los últimos años, algunos autores encontraron otro límite dentro del ACD: la despreocupación por la comprensión de la forma en que el significado se produce y comprende en la mente de las personas, es decir, el estudio de los vínculos entre lenguaje y cognición:

En general, el ACD ha hecho un buen trabajo descriptivo. Si la descripción ha alterado la conciencia pública de manera lo suficientemente significativa como para lograr efectos emancipatorios quizás no sea el punto principal aquí, aunque obviamente no es irrelevante. Lo preocupante es que el racismo, la xenofobia y otros tipos de comportamientos excluyentes siguen apareciendo. Esto sugiere que quizás necesitamos profundizar en por qué este tipo de categorías es un factor tan persistente en el comportamiento social y por qué las formas de lenguaje asociadas con ellas son tan potentes. Estas son preguntas difíciles: no voy a dar las respuestas, sino que simplemente propongo que cualquier persona seriamente interesada en estos temas debe abordar tales preguntas. Esto significa adoptar una postura explicativa en lugar de una meramente descriptiva y también significa, como sugiero, tener en cuenta las ideas desarrolladas en la psicología cognitiva y evolutiva (Chilton, 2005, p. 24)²

Por ello, algunos autores han buscado renovar las herramientas de análisis del ACD incluyendo elementos de la lingüística cognitiva. Autores como Christopher Hart (2010, 2014) y Paul Chilton (2005, 2011, 2014) proponen agregar a la dimensión descriptiva —mayormente desarrollada a través de la Lingüística Sistémico-Funcional— los aportes de la Lingüística Cognitiva para comprender los procesos de producción y comprensión de discursos (incluido como procesamos e incorporamos las representaciones sobre el mundo que ellos contienen), y los mecanismos para su legitimación (por ejemplo, qué estrategias son más eficientes porque apelan a nuestras emociones básicas e instintos o porque se presentan como naturales y/o confirman las creencias más extendidas en una comunidad).

² La traducción es nuestra.

Estrictamente hablando, el análisis de metáforas -incluso partiendo de la propuesta cognitiva de Lakoff y Johnson (2003)- forma parte de las herramientas de análisis del ACD desde sus inicios (Fairclough, 1992) y constituye un prolífico campo de investigación (Charteris-Black, 2006a, 2006b; El Refaie, 2001; Flax, 2019a, 2019b, 2021; Taylor, 2021; Thays, 2010) incluso dentro de los estudios multimodales (Forceville; Urios-Aparisi, 2009; Gualberto; Bomfante Dos Santos; Meira, 2020; Hellin, 2016, 2017; Ladilova, 2020; Ribas; Todolí, 2008; Sperandio, 2020). No obstante, menos explorada es la incorporación de otros conceptos de la lingüística cognitiva, por ejemplo, el análisis de marcos conceptuales (Lakoff, 2006, 2010) o los esquemas de imagen aplicados tanto al modo verbal como a otros modos semióticos.

En este trabajo, nos proponemos profundizar en la importancia de la utilización de herramientas de la lingüística cognitiva tanto para describir como para explicar el funcionamiento de los discursos desde una perspectiva crítica. En particular, vamos a analizar cómo los conceptos de metáforas, metonimias y esquemas de imagen pueden ser utilizados de manera productiva para el análisis del modo verbal y de los gestos manuales. Para ello, analizaremos una entrevista que brindó el expresidente chileno Sebastián Piñera en el año 2016 en ocasión de la campaña electoral que permitiría su posterior reelección.

En este sentido, este trabajo presenta tanto una hipótesis teórica como una referida al corpus de análisis. En primer lugar, sostenemos que, siguiendo los principios de la lingüística cognitiva, los mecanismos de estructuración y procesamiento del significado del modo verbal son los mismos que utilizan otros modos semióticos en tanto no se trata de facultades cognitivas autónomas. En este sentido, consideramos que se pueden aplicar las mismas categorías al análisis de los distintos modos semióticos. En segundo lugar, proponemos que los gestos que realiza Piñera complementan y refuerzan el significado transmitido en el modo verbal, en particular a partir de la realización de estrategias discursivas que buscan generar miedo y rechazo hacia los migrantes -como la disimilación y la de-espacialización- que se realizan activando determinadas metáforas, metonimias y esquemas de imagen en los dos modos semióticos analizados.

2 La lingüística cognitiva

Una de las afirmaciones más importantes de la lingüística cognitiva es que el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, sino que los procesos lingüísticos están basados en los mismos principios subyacentes que otros dominios de cognición no lingüísticos, como la percepción visual (Cuenca; Hilferty, 1999). Tanto el léxico como las estructuras de la gramática se construyen a partir de nuestra experiencia material con nuestro cuerpo y su entorno. Es decir, para la lingüística cognitiva nuestro conocimiento es material y está encarnado. En palabras de Lakoff:

El pensamiento está corporizado, es decir, las estructuras utilizadas para armar nuestros sistemas conceptuales surgen de la experiencia corporal y tienen sentido en términos de ella; además, el núcleo de nuestros sistemas conceptuales se basa directamente en la percepción, el movimiento del cuerpo y la experiencia de carácter físico y social.

El pensamiento es imaginativo, en el sentido de que aquellos conceptos que no están directamente basados en la experiencia [corporal] emplean la metáfora, la metonimia y la imaginación mental, todo lo cual va más allá del reflejo o representación literal de la realidad externa. Es esta capacidad imaginativa la que permite el pensamiento “abstracto” y lleva la mente más allá de lo que podemos ver y sentir. La capacidad imaginativa también se materializa –indirectamente– ya que la metáfora, las metonimias y las imágenes se basan en la experiencia, muchas veces corporal (Lakoff, 1987, p. XIV) ³

Nuestros sistemas conceptuales se encuentran organizados en modelos mentales idealizados, que pueden ser pensados como pedazos o paquetes de información. Cada modelo mental es una estructura compleja que usa cuatro tipos de estructuración posible: 1) esquemas de imagen, 2) marcos conceptuales, 3) mapeo metafórico, 4) mapeo metonímico. Entonces podemos decir que nuestro conocimiento se almacena por pedazos de experiencia y esos pedazos se organizan a partir de esquemas de imagen y marcos conceptuales. A su vez se pueden tender relaciones entre distintos modelos mentales, por ejemplo, a partir del mapeo metafórico (es decir, comparando dos tipos de experiencias distintas) o

³ Traducción nuestra.

mapeos metonímicos (es decir, realizando ciertos tipos desplazamientos). Estos cuatro mecanismos no solo estructuran nuestro sistema conceptual (es decir, la parte de nuestra mente donde almacenamos el conocimiento y las representaciones del mundo), sino que también los utilizamos en los procesos de conceptualización cuando producimos o comprendemos discursos. A continuación, realizamos una breve presentación de cada uno de los mecanismos mencionados.

Los esquemas de imagen son estructuras abstractas, holísticas (funcionan a manera de un *gestalt*) de conocimiento que se generan a partir de patrones repetidos de experiencia durante el desarrollo cognitivo prelingüístico de las personas. No son imágenes en sí, sino abstracciones que realizamos de nuestros encuentros con escenas que son percibidas como teniendo algún tipo de estructura común. Los esquemas de imagen surgen de dominios de experiencia como la acción, el movimiento, el espacio o la fuerza (Lakoff, 1987; Hart, 2010, 2014).

Así, la experiencia corporal cada vez que comemos o tomamos algo (y la experiencia con ciertos objetos) nos brinda el esquema del contenedor. Nuestra experiencia también nos muestra que hay un mundo fuera de nuestro cuerpo y comenzamos a tener repetidas experiencias del espacio y del desplazamiento. Algunos de los esquemas de imágenes que menciona Ronald Langacker (1987, 1991) en su gramática son:

- Contenedor: una unión que diferencia un interior de un exterior;
- Parte-todo: un todo, partes y una configuración;
- Unión: dos entidades A y B y un lazo que las conecta;
- Centro-periferia: una entidad, un centro y una periferia;
- Origen-vía-objetivo: está en la base del modelo mental más prototípico, que indica una fuente que transfiere cierta cantidad de energía a una meta y permite que luego desarrollemos estructuras gramaticales como las oraciones activas con un sujeto que realiza una acción sobre un objeto (Borzi, 2012).

Desde la semántica cognitiva (Fillmore, 1982), se define marco como una red de conceptos relacionados de tal manera que para entender cualquiera de ellos hay que entender el conjunto. Es decir, son conjuntos de conceptos o categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías (que pueden ser entidades, acciones, estados, etc.). Así como

los esquemas de imagen parten de la experiencia corporal, los marcos son culturales. Contienen información del tipo enciclopédica que, según algunos autores, poseería la forma de un conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación, actividad, acción, entidad o estado (Lakoff, 1987).

Este conocimiento ayuda no solo a procesar y comprender las oraciones que conforman los discursos que escuchamos o leemos, sino que nos permite que les otorguemos coherencia semántica global (Van Dijk, 1980, 1992). Así, el marco “restaurant” incluye información del tipo: uno va a un restaurant a comer, es esperable encontrar mesas y sillas, quizás alguien nos recibe en la puerta, hay mozos, no tenemos que cocinar nuestra propia comida, puede incluir información sobre cómo hay que ir vestidos, podemos tener una representación sobre el tipo de decoración que esperamos encontrar en un restaurant, la música, cierta iluminación, etc. Por supuesto, todo esto constituye una idealización o abstracción a partir de nuestras experiencias, que pueden haber sido muy variadas. Por eso decimos que los modelos mentales son idealizados.

Otro elemento que estructura nuestro sistema conceptual son las metáforas (Lakoff; Johnson, 2003; Lakoff, 2002). Las metáforas conceptuales también son maneras de entender el mundo que nos rodea y los discursos que escuchamos o leemos. Nos permiten asociar cuestiones más abstractas o complejas (dominio meta) con otras que nos resulten más sencillas, concretas, cercanas y fáciles de comprender (dominio fuente). El mapeo metafórico es mucho más generalizado de lo que a veces somos conscientes: decir “la cola del banco” (en lugar de “fila”) tiene que ver con nuestra experiencia visual con el cuerpo de ciertos animales que tienen cola; decir “subió la inflación” parte de un mapeo metafórico a partir del esquema de imagen “más es arriba” (como cuando vertimos un líquido en un recipiente y vemos que va subiendo).

Cuando se establece una analogía entre dos conceptos, se desarrolla una red que vincula varios elementos del dominio fuente con otros elementos del dominio meta. Esto quiere decir que las metáforas conceptuales son sistemáticas. A partir de una comparación general, por ejemplo “el tiempo es dinero”, se estructura toda una serie de elementos análogos entre el concepto “tiempo” y el concepto “dinero”: el tiempo es un recurso limitado, se contabiliza, debe aprovecharse y no malgastarse, etc. Sin embargo, además de sistemáticas, también son parciales. No todos los elementos referidos al dinero pueden ser utilizados para hablar

metafóricamente del tiempo, es probable que haya algunos elementos del concepto más básico que deban ser escondidos. Es decir, el tiempo no es exactamente dinero, no hay bancos que presten tiempo, si gastamos cierto tiempo en una actividad y esa actividad no funciona no lo reembolsan, etc.

La metonimia consiste en tomar un aspecto muy conocido, muy fácil de comprender o percibir de una categoría y utilizarlo en lugar de la totalidad de esa categoría. Supone la comprensión del todo en términos de una parte. Sin embargo, diferentes partes de una categoría podrían representarla en su totalidad, por ello qué parte elige un hablante determina qué aspectos del concepto quiere resaltar o perfilar (Lakoff, 1987). En este sentido, las metonimias sirven, al igual que las metáforas conceptuales, para ayudarnos a comprender fenómenos complejos. No obstante, permiten enfocarse mucho más específicamente en ciertos aspectos del elemento en cuestión. También al igual que las metáforas, las metonimias no son arbitrarias, sino que se asientan en percepciones culturales (por ejemplo, la importancia que en algunas culturas se le otorga al rostro de las personas frente a otras partes del cuerpo) y son sistemáticas en el sentido de que podemos encontrar instancias específicas de ciertos desplazamiento metonímicos generales como por ejemplo el productor por el producto, el objeto por su usuario, la institución por las personas responsables de esa institución, etc. (Lakoff; Johnson, 2003).

Como mencionamos anteriormente, estos cuatro mecanismos no solo forman parte de (estructuran) nuestros sistemas conceptuales, sino que también los utilizamos en los procesos de producción y comprensión de significado, es decir, en nuestra conceptualización.

Los discursos siempre contienen elementos que activan marcos conceptuales, esquemas de imagen, mapeos metafóricos o metonímicos. Muchas veces lo hacen de manera deliberada y estratégica para que las personas construyan -durante la comprensión de esos discursos- determinadas asociaciones en su mente, que con bastante repetición pueden pasar a formar parte de su sistema conceptual. Este es el caso, por ejemplo, de los discursos xenófobos de políticos o medios de comunicación que hablan de los migrantes a partir de metáforas bélicas (invasión o guerra) o de fenómenos naturales (los migrantes como oleadas, corrientes, flujos que no se detienen, inundaciones).

En trabajos anteriores (Flax, 2019b, 2020a, 2020b, 2021) sobre discurso político latinoamericano, comprobamos la inclusión de ciertos marcos y metáforas conceptuales recurrentes. En los discursos que buscan

generar reacciones positivas hacia a los migrantes, se activan los marcos conceptuales del trabajo, el sacrificio y la familia. En cambio, en los discursos que buscan deslegitimar la presencia de migrantes encontramos el marco conceptual del crimen y metáforas que los asocian con una enfermedad o con una invasión. Las metáforas familiares y aquellas que presentan al país como una casa (basadas en el esquema de imagen del contenedor) son utilizadas por políticos con diferentes posturas con respecto a la migración. A continuación, presentamos algunas consideraciones de estos recursos que van a ser relevantes para nuestro análisis.

La metáfora de la invasión (El Refaie, 2001) parte de un esquema de imagen: el recipiente o contenedor. Así, muchos discursos asocian un país con un recipiente (más específicamente con un edificio y aún más específicamente con una casa, como veremos en los próximos párrafos). El esquema de imagen del recipiente incluye tres elementos separados: un interior, un exterior y un límite preciso. Sus implicaciones más importantes para el discurso sobre la inmigración son: 1) que de la naturaleza de la metáfora del recipiente se desprende que algo está dentro o fuera y 2) que la experiencia de la contención generalmente implica protección o resistencia a las fuerzas externas (Hart, 2010). Así el esquema del contenedor puede operar como un principio de división: construye metafóricamente un endogrupo versus un exogrupo en términos de límites espaciales. La dicotomía ellos-nosotros puede derivarse de representaciones del espacio físico que tienen que ver con la contención espacial y aquellas relacionadas con el movimiento dentro y fuera de un espacio contenedor. Por último, parte del conocimiento que activa el esquema del contenedor o recipiente es que tiene un volumen y, por lo tanto, una capacidad limitada. Entonces puede llenarse, desbordarse o colapsar.

Como dijimos, a partir de este esquema general, se pueden activar ciertos marcos o metáforas. Por ejemplo, un tipo particular de contenedor son los edificios. Una metáfora estrechamente relacionada, entonces, es aquella en la que la infraestructura del país se considera un edificio. La económica y los servicios públicos se representan como a punto de “colapsar” a causa de la sobrecarga de población.

El propio país también puede ser conceptualizado como un edificio y, a menudo, como un tipo específico de edificio: el país es una casa. Esta metáfora realiza una estrategia de de-espacialización (Hart, 2010) al distinguir a aquellas personas que legítima y permanentemente “residen” en la “casa” de aquellas que no lo hacen. El marco conceptual

de la casa activa, además, información que asociamos con las casas de familia: si hay puertas delantera o traseras, si las puertas se encuentran abiertas o cerradas, si existen vallas o muros que protegen la casa. Incluye el supuesto de que es una propiedad privada y, por lo tanto, presupone que los residentes tienen el derecho de determinar a quién dejan entrar. También supone que intrusos pueden meterse en una casa por la fuerza. La política se puede, entonces, conceptualizar como las paredes o las vallas de la casa, que protegen a quienes están dentro de ella.

Por su parte, la metáfora “los migrantes son una enfermedad” también se vincula con el esquema del recipiente, pero, en este caso, el país es asociado como otro tipo de recipiente: un cuerpo. Conceptualizar un país como un cuerpo incluye que este puede ser lastimado, dañado o amenazado. En algunos discursos, como vamos a ver a continuación, la metáfora “el país es un cuerpo” se encarna, a través de una proyección metonímica, en el cuerpo del político (esto se conoce como “body politics”) (Wodak, 2015). Un cuerpo (el del político) representa a todo el endogrupo o a todo el territorio del endogrupo.

Las metáforas que mencionamos anteriormente, usuales en los discursos antimigrantes, realizan dos de las estrategias discursivas que Hart (2010) menciona con respecto al discurso xenófobo: la de-espacialización y la disimilación. Las estrategias de de-espacialización categorizan al exogrupo como perteneciente a un lugar o espacio diferente que el endogrupo, es decir, se lo desplaza. Por su parte, las estrategias de disimilación son aquellas que categorizan al exogrupo como radicalmente diferente o no familiar con respecto al endogrupo.

3 Los estudios multimodales

El Análisis Crítico del Discurso y la Semiótica Social han profundizado en el estudio de cómo los distintos modos semióticos se conjugan para generar textos con un significado integrado. Kress y van Leeuwen (2006) definen al modo semiótico como un conjunto organizado de recursos socialmente modelados para construir significados y al texto como una unidad semántica que utiliza distintos modos para construir un significado integrado.

En general, se habla de análisis de discursos o textos multimodales incurriendo en una imprecisión. Prácticamente todos los textos -desde los inicios de las culturas humanas- son multimodales, ya se trate de una

conversación, una narración oral, un dibujo en colores en una caverna, etc. Lo que se modificó en las últimas décadas es la perspectiva: se realiza un análisis multimodal de unidades que combinan distintos modos semióticos que antes no se tenían en cuenta, como la gestualidad en un discurso oral o la tipografía y los colores en un texto escrito.

Algunas autoras (De Luca; Godoy, 2018) critican, de la propuesta de la Semiótica Social y en particular de los trabajos clásicos de Kress y van Leeuwen, el hecho de que se hayan trasplantado algunas categorías de análisis propias del modo verbal al análisis de otros modos semióticos, por ejemplo, al modo visual. No obstante, partiendo de la lingüística cognitiva este movimiento es justificado. Pensemos, por ejemplo, en el análisis de procesos y participantes para el estudio de la función ideacional del lenguaje, con ciertas adaptaciones, es utilizado tanto para el modo verbal como el visual. En el modo verbal la cláusula prototípica consiste en un proceso transactivo con un actor y una meta o afectado, por ejemplo, “la policía reprime a los manifestantes”. El mismo significado se puede realizar en el modo visual a partir de una imagen, sea un dibujo o una fotografía, donde un conjunto de personas con los atributos propios de policías representa un volumen del cual sale un vector que se dirige a otro volumen, otro conjunto de personas, en este caso, con los atributos de civiles. Ambas realizaciones, tanto en el modo visual como en el modo verbal parten del mismo esquema de imagen, denominado “Origen-via-objetivo” por Langacker, como vimos más arriba.

Entonces, teniendo en cuenta que los mecanismos para conceptualizar y para generar y almacenar conocimiento sobre el mundo no son propios de un determinado modo semiótico, sino que son compartidos por todos, tiene sentido que, en buena medida, se puedan utilizar categorías de análisis similares o equivalentes para los diferentes modos semióticos. Decimos “en buena medida” porque no desconocemos que los distintos modos semióticos pueden especializarse más en ciertos tipos de significados antes que en otros (Forte, 2023). En otras palabras, los mecanismos de conceptualización son los mismos, pero cada modo semiótico tendrá un potencial de significado (Halliday; Mathiessen, 2014) propio y puede profundizar más en ciertas áreas de significado tanto por las posibilidades de su materialidad significativa como también por su propio recorrido histórico y cultural.

Con respecto a la utilización de conceptos de la lingüística cognitiva para el análisis multimodal, encontramos una proliferación de

trabajos que analizan cómo las metáforas se pueden realizar en distintos modos semióticos (Forceville; Urios-Aparisi, 2009; Gualberto, Bomfante Dos Santos; Meira, 2020; Hellin, 2016; Ladilova, 2020; Ribas; Todolí, 2008; Sperandio, 2020). No obstante, más novedoso resulta la aplicación de los conceptos de metonimia y esquema de imagen. En esta dirección, Hart (2014) analiza cómo ciertas imágenes de protestas publicadas por periódicos británicos pueden ser analizadas a partir de las categorías de marcos, metáforas y esquemas de imagen. Hart y Winter (2022) sostienen que ciertas estrategias propias del discurso xenófobo se pueden realizar también a partir de recursos visuales, en particular, a partir de los gestos manuales. Los autores analizan el discurso de un político de derecha, antimigrantes, del Reino Unido llamado Nigel Farage (Brexit Party) y proponen que el esquema que construye al país como un tipo de recipiente se puede realizar también a partir de gestos que indican que la puerta se encuentra abierta o cerrada. A su vez, el gesto de la puerta abierta permite pensar que el país se encuentra expuesto a daños si, a través de un desplazamiento metonímico, asociamos al país con el cuerpo del político. En nuestro análisis, extendemos la aplicabilidad de la propuesta de los autores al demostrar cómo otro político, en este caso el expresidente de Chile Sebastián Piñera, también realiza estrategias xenófobas a partir de gestos manuales.

Esta aproximación muestra cómo el modo verbal y los gestos manuales co-construyen significados. De hecho, Forte (2020) ha trabajado con la construcción de significados a partir de la conjunción de modos semióticos, mostrando cómo los gestos faciales refuerzan el significado verbal o lo contradicen.

Para el análisis de los gestos manuales, seguimos la propuesta de la Semiótica Social que considera que cada modo semiótico realiza las tres metafunciones⁴ propuestas por Halliday (1982), aunque, como

⁴ Halliday plantea la existencia de tres funciones del lenguaje muy generales, compartidas por todas las culturas, que explican por qué el lenguaje se desarrolló de la manera en que lo hizo y tiene la forma que tiene. Estas metafunciones son los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje. La metafunción ideacional se refiere a la dimensión de las representaciones sociales: el lenguaje organiza la experiencia del mundo, los acontecimientos, las acciones, los objetos, las personas y las instituciones. Por su parte, la metafunción interpersonal expresa la participación de los hablantes en la situación comunicativa, sus roles sociales (incluso aquellos relacionadas con el propio uso del lenguaje: entrevistador, entrevistado, informador,

dijimos unos párrafos más arriba, podemos encontrar que ciertos modos semióticos poseen más o menos recursos para diferenciar o profundizar en cierto tipo de significados y no en otros (Forte, 2023). Así, por ejemplo, la música se especializa en la transmisión de significado interpersonal, aunque también realiza las metafunciones ideacional y textual.

Los gestos manuales pueden ser marcas de nerviosismo o emoción -lo que Ekman y Friesen (1975) denominan adaptadores y autoadaptadores- y, en este sentido, realizar la función interpersonal; pueden funcionar como marcadores pragmáticos, por ejemplo, para ceder o retener el turno, o para organizar las partes del discurso propio, es decir, realizan significados propios de la función textual; y también pueden codificar significados ideacionales. En algunos casos, estos significados ideacionales se encuentran muy convencionalizados -constituyen emblemas, en términos de Ekman y Friesen- como levantar o bajar el pulgar según la metáfora orientacional que asocia lo bueno con arriba y lo malo con abajo. En este trabajo, nos centramos en cómo los gestos pueden realizar significado ideacional. Lo que buscamos mostrar, en línea con el trabajo de Hart y Winter (2022), es cómo ciertos gestos se asocian con ciertos esquemas de imagen, metonimias o metáforas propios del discurso xenófobo, que realizan estrategias de de-espacialización y disimilación, y refuerzan el significado que se transmite en el modo verbal.

4 Los estudios sobre migrantes

Según los datos de la ONU, para el año 2020, el número de migrantes internacionales en todo el mundo alcanzó los 281 millones de personas⁵. La mayor parte de estas personas es expulsada de su país de origen por diferentes motivos: pobreza extrema, catástrofes climáticas, guerras, persecuciones políticas, etc. Además de estudiar las causas que obligan a las personas a migrar, también es importante analizar las condiciones de vida en los países de llegada. En este sentido, los

etc.) y su relación con los otros participantes. Por último, la metafunción textual brinda las herramientas para construir textos coherentes y cohesivos. Esta metafunción refiere a los recursos que otorgan textura a una pieza de lenguaje en uso y es habilitadora con respecto a las otras dos: es la que permite generar textos.

⁵ Dato obtenido de <https://www.un.org/es/global-issues/migration> (fecha de consulta: 30 de mayo de 2024).

discursos sobre migrantes han sido un tema fundamental para el ACD desde sus inicios (Martín Rojo, 2000, 2004; Reisigl; Wodak, 2001; Van Dijk, 1984, 1993, 1997, 2003; Wodak; Matouschek, 1993). En particular, en América Latina podemos citar los trabajos de Bolívar; Fontaines-Ruiz (2021), Aedo; Farías (2009), Taboada (2016), Ramírez Lasso (2018), Vega (2022), entre otros.

En esta línea, este trabajo forma parte de una investigación mayor que estudia las representaciones sobre migrantes en el discurso de presidentes de Latinoamérica desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Cognitiva. En trabajos anteriores, nos enfocamos en el modo verbal, de manera que el presente artículo forma parte de una etapa exploratoria en la que incorporamos el análisis de distintos modos semióticos.

Por ello, seleccionamos como corpus de análisis una entrevista realizada a Sebastián Piñera en el programa El Informante en el 8 de diciembre de 2016⁶ en la que se le consulta por el proyecto de ley migratoria que presentó durante su primera presidencia. Somos conscientes que un solo discurso no es un suficiente para confirmar una hipótesis, pero consideramos que es una confirmación que se suma a la investigación realizada por Hart y Winter (2022) y que puede seguir profundizándose.

5 Análisis

Cuadro 1 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 1

Modo verbal: “Propongo que la nueva ley establezca en primer lugar <i>brazos abiertos</i> (imagen 2) para <i>acoger</i> en Chile a los inmigrantes que vienen a iniciar una nueva vida, integrarse a nuestra sociedad, cumplir con nuestras leyes y aportar al desarrollo del país”	Esquema de imagen recipiente + metáfora “un país es una casa” activada a partir de “brazos abiertos” y “acoger”.
---	--

⁶ Cf. EL INFORMANTE – miércoles 8 de diciembre | 24 Horas TVN Chile. Santiago: TVN, 9 dic. 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IOXj30ZbsRk>. Acceso em: 20 agosto 2024.

Gestos manuales

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 2: apertura de brazos activa esquema de imagen contenedor. Se relaciona con la metáfora “un país es una casa” (modo verbal). En este caso la casa se encuentra con las puertas abiertas, admite invitados.

Fuente: Autora.

Cuadro 2 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 2

Modo verbal: (hablando de que los chilenos tienen derecho a vivir en Chile) “*En cambio los inmigrantes* (imagen 3) que vienen de otros países Chile tiene la posibilidad de decidir si quiere que entren y *abrir sus brazos* (imagen 4) como debe hacerlo y como yo quiero que así sea”

Esquema de imagen recipiente + metáfora “un país es una casa” activada a partir de “abrir sus brazos” (remite a hospitalidad, invitación).

Gestos manuales

Imagen 3



Imagen 4



Imagen 3: aleja la mano de su cuerpo, distancia corporal al mencionar extranjeros. Metonimia “el cuerpo del político representa al país”.

Imagen 4: gesto de apertura activa el esquema de imagen del contenedor (se encuentra abierto).

Fuente: Autora.

Cuadro 3 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 3

Modo verbal: “Eso no significa que si *usted como país* (imagen 5) tiene la posibilidad de evitar que *entre un narcotraficante* (imagen 6) o una banda para la trata de personas o una banda de crimen organizado y puede hacerlo debe hacerlo. Por supuesto que sí. Si lo otro sería simplemente *causarle un daño a nuestro país.*”

Metonimia “el cuerpo de una persona por el país” activada a partir de “usted como país”.
Esquema de imagen recipiente activado a partir de “entre un narcotraficante...”.
Marco conceptual que asocia extranjeros con delincuencia.
Metáfora “un país es un cuerpo” (que puede ser dañado activada a partir de “causarle un daño a nuestro país”).

Gestos manuales:

Imagen 5



Imagen 6



Imagen 5: metonimia “el cuerpo del político por el país” activada a partir del gesto de tocarse su propio cuerpo con la mano cuando nombra al país.


Imagen 6: aleja la mano de su cuerpo, distancia corporal al mencionar extranjeros. Metonimia “el cuerpo del político representa al país”. El gesto de alejar la mano de su cuerpo lo repite en tres ocasiones, cada vez que menciona un tipo de criminal: “un narcotraficante”, “una banda para la trata de personas”, “una banda de crimen organizado”

Fuente: Autora.

Cuadro 4 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 4

Modo verbal: “*Abrir nuestras fronteras* (imagen 7) a la inmigración que viene a aportar a Chile al comercio al turismo a la cultura. *Y cerrar nuestras fronteras* (imagen 8) y por eso hicimos el programa Frontera Norte segura al narcotráfico...”

Esquema de imagen contenedor activado por “abrir” y “cerrar”.

<p>Gestos manuales:</p> <p>Imagen 7</p> 	<p>Imagen 7 y 8: esquema de imagen contenedor activado por gesto de apertura y gesto de cierre respectivamente.</p>
<p>Imagen 8</p> 	

Fuente: Autora.

Cuadro 5 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 5

<p>Modo verbal: “En Chile hay bandas [2]” de extranjeros” (imagen 10)</p>	<p>Marco conceptual delincuencia asociado a extranjeros</p>
---	---

Gestos manuales:

Imagen 9



Imagen 10



Imagen 10: metonimia “el cuerpo del político representa al país” activada por alejar la mano de su cuerpo cuando menciona a extranjeros

Fuente: Autora.

Cuadro 6 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 6

Modo verbal: “Los que hacen la clonación de tarjetas son bandas muy especializadas *que vienen de* (imagen 11) [2’] *el este de Europa*” (imagen 12)

Asocia el crimen con personas extranjeras: “vienen de [2’] el este de Europa”

Gestos manuales:

Imagen 11



Imagen 12



Imagen 11 y 12: esquema de imagen del contenedor y la metonimia “el cuerpo del político por el país” activados al alejar mano y luego acercar brazo de su cuerpo al mencionar “vienen de...”. Refuerza con los gestos el significado de entrada al país.

Fuente: Autora.

Cuadro 7 – Análisis modos verbal y gestual: fragmento 7

Modo verbal: “*Si podemos evitar que una banda que va a haber venir a clonar tarjetas que tiene antecedentes penales en su país de origen no entre a Chile*” (mantiene el gesto de imagen 13)

Esquema de imagen recipiente activado por el verbo “entre”. Marco conceptual de crimen asociado a extranjeros.

Gestos manuales:

Imagen 13



Imagen 13: metonimia “el cuerpo del político por el país” activado al señalarse y tocarse el pecho al pronunciar “Chile.”

Fuente: Autora.

6 Consideraciones finales

En este trabajo nos propusimos dos objetivos. En primer lugar, demostrar la pertinencia de utilizar las mismas categorías de análisis para distintos modos semióticos teniendo en cuenta los postulados de la lingüística cognitiva que afirman que el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, sino que utiliza los mismos mecanismos de procesamiento que otros modos semióticos. En particular, mostramos cómo las categorías de esquema de imagen, marco conceptual, metáfora conceptual y metonimia pueden ser utilizadas productivamente para el análisis multimodal del discurso.

En segundo lugar, pusimos a prueba nuestra hipótesis en un corpus específico: un fragmento de una entrevista realizada al expresidente Sebastián Piñera en el año 2016 en la que se le pregunta por un proyecto de ley migratoria. La selección del corpus estuvo motivada por la investigación general en la que se incorpora este trabajo, la cual tiene como objetivo analizar el discurso político sobre migrantes desde el ACD y la Lingüística Cognitiva.

Observamos cómo, en el modo verbal, Piñera activa el esquema de imagen del recipiente y lo asocia al país a partir de términos como “entrar”, “venir”, “abrir” y “cerrar”. Más específicamente, activa la metáfora “un país es una casa” a partir de expresiones que indican que cierto tipo de extranjeros (aquellos que aporten al país) serán bien

recibidos. La metáfora del país como un cuerpo aparece cuando Piñera indica que Chile (al tiempo que se señala su propio cuerpo) puede ser dañado. Los extranjeros son asociados en reiteradas ocasiones con el crimen y la delincuencia. Consideramos que estos dos mecanismos realizan estrategias de de-espacialización, al plantear que no pertenecen a ese recipiente o contenedor que es Chile, y de disimilación al insistir en sus características indeseables y perjudiciales para el país.

Con respecto a los gestos manuales, observamos que Piñera refuerza el esquema de imagen del recipiente al realizar movimientos de apertura y cierre en complementación con el modo verbal. Por su parte, repite en varias ocasiones la metonimia que representa al país a través del cuerpo del político tanto al señalarse o tocarse el pecho como al alejar las manos y los brazos de su cuerpo al referirse a los extranjeros. De esta manera, el expresidente chileno refuerza las estrategias de disimilación y de-espacialización al indicar que los migrantes pertenecen a otro lugar y que, además, deben mantenerse lejos del país representado por el propio cuerpo del político.

Retomando lo dicho en la introducción de este trabajo, el Análisis Crítico del Discurso se plantea como una corriente interdisciplinaria que busca analizar cómo el poder se juega, al menos en parte, a través del discurso. Incorporar las herramientas de la lingüística cognitiva nos permitió, por lo tanto, observar otras dimensiones de los discursos que juegan un papel importante en la reproducción de representaciones xenófobas sobre los migrantes. Se trata de recursos no verbales, quizás más sutiles, pero que pueden tener un impacto fundamental en la identificación emocional de los observadores del video con la postura del expresidente Piñera. De esta manera, podemos afirmar que los gestos manuales cumplen un rol importante en la producción y reproducción de representaciones sociales y, por ello, el ACD debe incorporar el estudio de su interacción con el modo verbal. A su vez, las categorías de la lingüística cognitiva han mostrado ser un buen camino para continuar con esta tarea.

Bibliografía

AEDO, S; FARÍAS, M. Etnofaulismos, coprolalia, representaciones y estrategias discriminatorias: el caso del discurso chileno antiperuano. *Discurso y Sociedad*, v. 3, n 3, p. 372-396, 2009.

BOLIVAR, A.; FONTAINES-RUIZ, T. El meme como replicador de la xenofobia. Una perspectiva interaccional y crítica. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 51-77, 2021. DOI 10.25189/rabralin.v20i3.1987

BORZI, C. Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en humanidades*, San Luis, v. 13, n. 1, p. 99-126, 2012.

CHARTERIS-BLACK, J. Britain as a container: Immigration metaphors in the 2005 election campaign. *Discourse & Society*, v. 17, n. 6, p. 563-82, 2006a. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926506066345>

CHARTERIS-BLACK, J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006b.

CHILTON, P. Missing links in mainstream CDA: Modules, blends and the critical instinct. In: WODAK, R.; CHILTON, P. (eds.). *A New Research Agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 19-52.

CHILTON, P. Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, v. 13, n. 6, p. 769-781, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445611421360a>

CHILTON, P. *Language, Space and Mind: The Conceptual Geometry of Linguistic Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Planeta, 1999.

EL REFAIE, E. (2001). Metaphors we discriminate by: Naturalized themes in Austrian newspaper articles about asylum seekers. *Journal of Sociolinguistics*, v. 5, n. 3, p. 352-71. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00154>

EKMAN, P.; FRIESEN, W. *Unmasking the face*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1975.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, T. (ed.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 367-404.

FILLMORE, C. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p. 11-38.

FLAX, R. El recurso de la metáfora en la construcción política: el caso de La Cámpora. *Temasy debates*, Rosario, v. 38, p. 13-41, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i38.439>

FLAX, R. La construcción del inmigrante en el discurso político argentino: el caso del Parque Indoamericano. *Revista D.E.L.T.A- Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-20, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350411>

FLAX, R. El discurso del ex presidente argentino Mauricio Macri con respecto a les migrantes: lo dicho y lo silenciado. *Revista Signo y Señal*, v. 37, p. 18-36., 2020a. DOI: <https://doi.org/10.34096/sys.n37.7975>

FLAX, R. Acerca de las dificultades de ser políticamente correcta: el discurso de Cristina Fernández sobre les migrantes. *Revista Refracción*, v. 1, p. 35-61, 2020b.

FLAX, R. La conceptualización de les migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Revista da Abralin*, v. 20, n. 3, p. 78-92, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1906

FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. *Multimodal Metaphor*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 2009.

FORTE, D. Discurso dominante y borramiento: el caso de los animales no humanos en el conflicto Cresta Roja. *LL Journal*, New York, v. 15, n. 1, p. 1-26, 2020.

FORTE, D. Music and Discourse: a systemic-functional approach for music analysis in multimodal contexts. *Multimodality & Society*, v. 3, n. 1, p. 69-81, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/26349795231153963>

FOWLER, R. et al. *Lenguaje y control*. México: Fondo de cultura económica, 1983.

GUALBERTO, C.; BOMFANTE DOS SANTOS, Z.; MEIRA, A. C. Multimodal metaphors: from language as a condition to text to the notion of texture as a meaning-making semiotic resource. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 893-915, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.893-915>.

HALLIDAY, M. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge, 2014.

HART, C. *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science New Perspectives on Immigration Discourse*. London: Palgrave Macmillan, 2010.

HART, C. *Discourse, Grammar and Ideology*. London: Bloomsbury, 2014.

HART, C.; WINTER, B. Gesture and legitimation in the anti-immigration discourse of Nigel Farage. *Discourse & Society*, v. 33, n.1, p. 34–55, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/09579265211048560>.

HELLÍN, L. Publicidad: en la vida hay que ganar. In: RAITER, A. y ZULLO, J. (eds.). *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. Buenos Aires: La bicicleta ediciones, 2016. p.61-76.

HELLÍN, L. “A rodar mi vida”: representaciones de los jóvenes en la publicidad. In: MENÉNDEZ, S. y CARRIZO, A. (eds.). *El Análisis del Discurso en Latinoamérica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2017. p. 251-260.

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

HODGE, R.; KRESS, G. *Language as Ideology*. 2. ed. rev. y aum. London: Routledge & Kegan Paul Books, 1993.

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

LADILOVA, A. Multimodal Metaphors of Interculturereality. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 917-955, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.917-955>.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. *Moral Politics. How Liberals and Conservatives Think*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2002.

LAKOFF, G. *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense, 2006.

LAKOFF, G. Why it Matters How We Frame the Environment. *Environmental Communication*, v. 4, n. 1, p. 70-81, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2003.

LANGACKER, R. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

LAZAR, M. Feminist critical discourse analysis. In: FLOWERDEW, J. y RICHARDSON, J. (eds.). *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*. New York: Routledge, 2018. p. 372-387.

MARTÍN ROJO, L. Enfrentamiento y consenso en los debates parlamentarios sobre la política de inmigración en España. *Oralia*, Almería, v. 3, p. 113-148, 2000. DOI: <https://doi.org/10.25115/oralia.v3i1.8510>

MARTÍN ROJO, L. A fronteira interior. Análise crítica do discurso: um exemplo sobre “racismo”. In: IÑIGUEZ RUEDA, L. (org.). *Manual de análise do discurso em ciencias sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

NORRIS, S. *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London/New York: Routledge, 2004.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 401–421, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445606061878>

NORRIS, S. *Systematically Working with Multimodal Data. Research Methods in Multimodal Discourse Analysis*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc, 2019.

O’HALLORAN, K. (ed.) *Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives*. New York and London: Continuum, 2004.

RAMÍREZ LASSO, L. Representaciones discursivas de las migrantes venezolanas en medios digitales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Brasília, v. 18, n. 2, p. 42-58, 2018.

REISIGL, M.; WODAK, R. *Discourse and Discrimination*. London: Routledge, 2001.

RIBAS, M.; TODOLÍ, J. La metáfora de la mujer objeto y su reiteración en la publicidad. *Discurso y Sociedad*, v. 2, n. 1, p. 153-169, 2008.

SPERANDIO, N. The role of multimodal metaphors in the creation of the fake news category: a proposal for analysis. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 777-799, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.777-799>

TABOADA, M. Nation and migration: a critical review of textbooks for high school education in Argentina. *Romanica Olomucensia*, Olomouc, v. 28, n. 2, p. 185-202, 2016. DOI: 10.5507/ro.2016.018

THAYS, A. La metáfora conceptual en el discurso político venezolano: Rómulo Betancourt y Hugo Chávez Frías. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Brasília, v. 10, n. 1, p. 9-33, 2010.

TAYLOR, C. Metaphors of migration over time. *Discourse & Society*, v. 32, n. 4, p. 463-481, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926521992156>

VAN DIJK, T. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1980.

VAN DIJK, T. *Prejudice in Discourse*. Amsterdam: Benjamins, 1984.

VAN DIJK, T. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós, 1992.

VAN DIJK, T. Analyzing Racism Through Discourse Analysis. Some Methodological Reflections. In: SANFIELD, J.; RUTLEDGE, D. (Eds.). *Race and Ethnicity in Research Methods*. Newbury Park: Sage, 1993.

VAN DIJK, T. *Racismo y análisis crítico de los medios*. México: Paidós, 1997.

VAN DIJK, T. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008

VEGA, J. Xenofobia, nacionalismo y COVID-19: la construcción del migrante venezolano en el discurso sobre la vacunación en redes sociales. *Lengua y Sociedad*, Lima, v. 21, n. 1, p. 129-147, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.23091>

WALSH, C. *Gender and discourse. Language and power in politics, the church and organisations*. Londres: Longman, 2001.

WODAK, R. *Politics of fear*. London: Sage, 2015.

WODAK, R.; MATOUSCHEK, B. “We are Dealing with People Whose Origins One Can Clearly Tell Just by Looking”: Critical Discourse Analysis and the Study of Neo-Racism in Contemporary Austria. *Discourse & Society*, v. 4, n. 2, p. 225-248, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926599010002002>



Multimodalidade e a representatividade racial sugerida em *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, do rapper Emicida

Multimodality and Racial Representation Suggested in E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas, by the Rapper Emicida

Francisco Wellington Borges Gomes

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí / Brasil

Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, Piauí / Brasil

wellborges@ufpi.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8683-5978>

Resumo: Sabe-se que a multimodalidade é uma característica inerente e todo e qualquer texto. Entretanto, em áreas como a literatura, ela ainda encontra obstáculos para ser reconhecida plenamente como portadora de significados e como objeto de apreciação estética, em parte por causa da cultura de enaltecimento do texto verbal escrito que perdurou durante boa parte da história dos estudos literários. Entretanto, novas perspectivas trazidas à tona pela efusão de textos que mesclam diversos modos semióticos, especialmente aqueles divulgados em meios digitais, têm indicado que o texto literário começa a ser visto com outros olhos. O mesmo pode ser dito em relação à adoção de uma perspectiva para a leitura do texto literário como uma ferramenta de conscientização social, empoderamento e de ação voltada para a solução de problemas, tais como o racismo e as desigualdades sociais ligadas à etnia. A partir dessas perspectivas, neste texto, apresentamos uma análise multimodal da obra infantil *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, tanto em sua versão impressa quanto em sua versão audiovisual, para demonstrarmos que embora os enunciados verbais não apresentem explicitamente conotações ligadas à valorização da cultura negra, tais sentidos são expressos por meio da relação multimodal estabelecida entre textos verbais escritos, sonoros e visuais, entre outros. Ao final da análise, ainda sugerimos a transmodalidade (Bezermer; Kress, 2008), como um conjunto teórico adequado para a interpretação dos textos em tela.

Palavras-chave: multimodalidade; representação racial; literatura; ação social.

Abstract: It is known that multimodality is an inherent characteristic in any text, however, in areas such as literature, it still faces obstacles to being fully recognized as

a carrier of meaning and as an object of aesthetic appreciation, partly because of the culture of praise of the written verbal text that lasted for much of the history of literary studies. However, new perspectives brought to light by the propagation of texts that mix different semiotic modes, especially those published in digital media, have indicated that the literary text begins to be seen with different eyes. The same can be said in relation to the adoption of a perspective for reading the literary text as a tool for social awareness, empowerment and action aimed at solving problems, such as racism and social inequalities linked to ethnicity. From these perspectives, in this text, we present a multimodal analysis of the children's work *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, both in its printed and in its audiovisual version, to demonstrate that although the verbal utterances do not explicitly present connotations linked to the appreciation of black culture, such meanings are expressed through the multimodal relationship established between written, sound and visual verbal texts, among others. At the end of the analysis, we suggest transmodality (Bezermer; Kress, 2008), as a theoretical framework suitable for the interpretation of the referred texts.

Keywords: multimodality; racial representation; literature; social action.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 16 de julho de 2024.

1 Introdução

Inicialmente proposto no contexto brasileiro como um fenômeno decorrente da apropriação da cultura escrita por sujeitos que se tornariam mais aptos a agir no meio social à medida em que aprendiam a ler e a escrever, o termo letramento, hoje, assume um caráter plural (ou múltiplo), marcado não somente por se relacionar com as inúmeras esferas do conhecimento, como também com os vários modos de representação e formas de comunicação. Desse modo, ser letrado atualmente significa ser capaz de lidar com diferentes tipos de textos, linguagens e modos semióticos de forma crítico-reflexiva para, assim, ser capaz de marcar seu lugar no mundo, garantindo direitos e exercendo deveres sociais.

Dentre esses múltiplos letramentos está o letramento racial (Twine, 2004, 2016; Almeida, 2017; Schucman, 2021), que busca compreender e promover um conjunto de saberes que envolvam a conscientização, o debate e a crítica sobre raça e racismo, enfatizando

temas como o preconceito e a inclusão racial e social, e buscando dar instrumentos para a formação de indivíduos letrados não somente capazes de identificar situações que envolvem o racismo e outros problemas ligados à identidade racial, mas principalmente levá-los à tomada de posição e à elaboração de estratégias para combater o racismo.

O letramento racial parte essencialmente da percepção de que o racismo é um fenômeno amplamente presente em todas as esferas da sociedade contemporânea, mas que é apagado sistematicamente por uma cultura de negação, como se buscássemos constantemente contornar os problemas ligados à temática racial simplesmente fechando os olhos, ou “fingindo” que eles não existem. Com isso, também criamos uma cultura de negação das discrepâncias sociais e econômicas ligadas à etnia. Nesse sentido, podemos dizer que ser letrado racial significa passar por um processo de mudança de identidade no qual deixamos de não ser racistas para nos tornarmos antirracistas (Twine, 2004).

Assim como o letramento racial, outro tipo de letramento vem ganhando cada vez mais destaque nos contextos acadêmicos: o letramento multimodal (Jewitt, Kress, 2003; Kress, 2010; Cope, Kalantzis, 2009; Mills; Unsworth, 2016). Ele diz respeito às capacidades e habilidades para a percepção, a leitura crítica e a produção de textos a partir do reconhecimento dos variados mecanismos de produção de significados que envolvem não somente os códigos verbais escritos ou orais, mas também uma multiplicidade de outros modos semióticos, que podem variar entre a utilização de ilustrações, cores, formas geométricas, imagens em movimento, sons, texturas, fragrâncias, entre outros componentes que naturalmente caracterizam os mecanismos de comunicação humana.

Embora hoje vivenciemos uma cultura que gradualmente tem se tornado bastante mais visual, as práticas de leitura continuam centradas em poucos dos componentes semióticos que constituem a linguagem, notadamente o verbal. Ainda, mesmo quando timidamente inserido na escola, o letramento multimodal com frequência acaba deixando de lado a reflexão sobre as questões sociais relativas à linguagem e à interação humana para focar na estrutura dos textos. Desse modo, é bem provável vermos professores preocupados em identificar com seus alunos quais modos semióticos estão presentes em um determinado texto sem, contudo, levá-los a pensar sobre os sentidos implícitos e as ideologias subjacentes à cada modo semiótico, e muito menos em ensinar meios

pelos quais os aprendizes podem se apropriar da multimodalidade para criar seus próprios textos e agir socialmente por meio deles.

Dessa forma, acreditamos que embora o letramento multimodal ofereça novas possibilidades para que possamos lidar com práticas de linguagem mais significativas, ainda há um longo caminho pela frente para que ele seja incorporado efetivamente no cotidiano de muitos leitores. Para que isso aconteça, é antes necessário investir na reflexão sobre conceitos como língua, linguagem e texto, entre outros, a partir de uma perspectiva multimodal e multiletrada. De posse dessas novas perspectivas, é possível percebermos formas alternativas de ler e se envolver com textos que extrapolem a linguagem verbal e, assim, compreender e produzir sentidos por meio de textos multimodais e, desse modo, agir socialmente.

Considerando tais necessidades, neste trabalho analisamos a forma como os sentido em dois textos multimodais se constroem e se complementam por meio da associação entre textos verbais, imagéticos e sonoros, além do modo como assumem conotações ligadas à representatividade étnica e ao letramento racial. Para isso, analisamos o livro infantil *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* e o videoclipe homônimo, lançado na plataforma de vídeos Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=QmWdk1G9_Gc). Os dois textos são de autoria do *rapper* Emicida e do Ilustrador Aldo Fabrini¹ e constituem exemplos de textos que se utilizam da multimodalidade, em diferentes perspectivas, para aproximar o texto literário do leitor infantil, e ao mesmo tempo motivar a reflexão sobre questões que afligem os pequenos leitores e o meio social em que eles se inserem, notadamente aquelas ligadas à representatividade étnica.

O enquadre metodológico adotado foi o da pesquisa documental, uma modalidade de pesquisa qualitativa que tem como fonte documentos escritos e não escritos, tais como filmes, fotografias e posters (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Tais fontes são interpretadas como registros estáveis de fenômenos históricos e sociais, já que são dotadas de

¹ Embora a obra impressa (assim como o título deste artigo) apresente como autor apenas o *rapper* Emicida, assumimos neste trabalho que o ilustrador é igualmente responsável pela autoria do texto, especialmente por advogarmos que os sentidos textuais são construídos não somente pelos enunciados verbais, mas pela associação multimodal entre elementos como imagem e palavras, dentre outros.

intencionalidade e refletem valores, culturas, comportamentos e o uso de estratégias comunicativas diversas situadas em um determinado contexto recortado como objeto de investigação pelo pesquisador.

Como mencionado anteriormente, as fontes primárias foram constituídas pelo livro infantil, publicado pela Companhia das Letrinhas, e o vídeo de título homônimo publicado no Youtube. A análise do corpus seguiu os procedimentos apontados por Cellard (2008), constituídos por etapas como:

- a. leitura inicial crítica dos documentos (com foco em aspectos como contexto, autoria, autenticidade e confiabilidade dos textos, natureza do texto; conceitos-chaves e lógica interna do texto);
- b. a análise propriamente dita, em que o pesquisador desconstrói os textos com base no seu interesse investigativo para reconstruí-los novamente por meio da produção do texto analítico contendo suas interpretações, feitas a partir de teorias e da leitura de fontes secundárias.

Durante a condução da pesquisa documental, Cellard (2008) ainda aponta para a necessidade de que sejam consideradas as naturezas pública e privada dos documentos analisados. Neste artigo, como os documentos estão sujeitos à lei de direitos autorais (Art. 46 da Lei No. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), optamos por reproduzir apenas algumas das imagens do livro e alguns instantâneos do vídeo.

Inicialmente, discutiremos sobre a relação entre literatura e outros veículos semióticos como a música, o teatro, o cinema e a pintura para mostrar que a multimodalidade é inerente ao texto literário e que o contato com outras formas de expressão literárias que estão além do texto verbal são igualmente importantes para o despertar de uma percepção estética e de consciência crítica ligadas às atitudes de mudança das realidades sociais desigualitárias.

Em seguida, apresentaremos uma análise das relações multimodais constituídas no livro *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* e no videoclipe de mesmo nome, disponibilizado pelos autores da obra no Youtube, para demonstrar como os elementos multimodais nos dois textos conduzem seus leitores a atribuir sentidos que estão ligados à valorização racial e da cultura negra, mesmo quando isso não está explicitada verbalmente. Também abordaremos

brevemente o conceito de transmodalidade (Bezemer; Kress, 2008) para ilustrar a forma como a multimodalidade por vezes se manifesta fora da materialidade textual imediata, construindo-se a partir das experiências prévias de leitura e de mundo dos leitores.

2 Literatura e múltiplos modos semióticos: alguns distanciamentos e aproximações

A relação entre diferentes modos semióticos na composição do texto literários não é um fenômeno recente. De fato, desde os primeiros manifestos literários, a literatura tem andado lado a lado com outras formas de expressão, tais como o teatro, a escultura e a pintura (Eco, 2010; Santaella, Nöth, 2011). Podemos lembrar, por exemplo, das narrativas orais medievais, comuns em um tempo em que a escrita não era amplamente difundida como um mecanismo padrão de expressão artística/literária. Essas narrativas, ritmadas para facilitar a memorização, eram repetidas com o auxílio de encenação e música para prender a atenção da audiência. Essa estratégia tornou-se popular tanto no trovadorismo da Idade Média, quanto na tradição litúrgica do medievo, em que narrativas bíblicas ou catequizantes eram cantadas para facilitar a memorização e o contato com tais textos, ampliando seu potencial doutrinário (Eco, 2010).

Já durante o período renascentista, o crescimento do teatro levou a literatura a novos patamares. Shakespeare, por exemplo, produziu sua obra narrativa por meio de peças teatrais que posteriormente se propagaram para outros suportes literários, tornando-o um dos maiores representantes da literatura anglófona. Da mesma forma, em Portugal, Gil Vicente viria a colaborar para que a literatura de língua portuguesa ganhasse novos ares, incluindo em seu repertório as artes performáticas. Mais recentemente, no Brasil, vemos a obra de Ariano Suassuna questionar o conceito de cânone literário e mesclar a linguagem popular dos cordéis e do teatro popular à literatura escrita, gerando também inúmeras manifestações literárias em outros suportes, como a música, a TV e o cinema.

Assim como com o teatro, a música e a literatura também têm uma antiga relação em comum, já que a música surgiu do canto, que consiste na poesia declamada melodiosamente (Rückert, 2017). Segundo o autor, após o período renascentista, foi por meio da ópera barroca, que

integrava também encenações e dança, que o texto literário alcançou dimensões ainda mais amplas. O autor dá destaque ao libreto, o texto poético a ser cantado durante a ópera. Reconhecidamente uma obra literária, ele traz poesias que, ao invés de declamadas, eram cantadas durante as apresentações.

Já no Século XX essa relação entre “outras” artes e a literatura foi reforçada por fenômenos midiático tais como a TV, o cinema e o computador. Se inicialmente, a literatura escrita era a fonte para a produção cinematográfica e televisiva, gradualmente ela deixou de ter um caráter superior para andar lado a lado com outras formas de expressão literária, de modo que muitas vezes é o cinema e a TV que servem de motivos para a criação de outros textos literários. Assim, hoje é difícil falar de literatura adotando uma visão limitadora associada à cultura escrita tradicional, de modo que começam a se popularizar novas expressões literárias como a literatura visual (Ferreira, Cordula, 2017; Peixoto, 2018; Alves, Peixoto, 2021), a literatura audiovisual (Canuto, 2019), a poesia cantada (Monteiro, 2010; Sautchuk, 2010), os livros sem palavras (Segabinazi, 2017), os audiolivros, entre outros.

Mais recentemente, a característica multimodal do fazer literário vem ganhando destaque com o reconhecimento da música, do teatro e do cinema como partes universais do tesouro literário. Em 2017, por exemplo, Bob Dylan foi agraciado com o Prêmio Nobel de Literatura. Já no contexto brasileiro, em 2018, o cineasta Cacá Diegues passou a compor o quadro de imortais da Academia Brasileira de Letras. Ele foi seguido em 2021 pelo músico Gilberto Gil e pela atriz Fernanda Montenegro. Esses movimentos reforçam que o conceito de literário começa a romper os limites do verbal escrito e dos textos vistos como cânones para abranger textos multimodais que envolvem imagens e movimentos e sons, entre outros recursos.

Fenômeno semelhante ao de integração da música e das artes performáticas também pode ser visto no tocante a formas de expressão como a pintura e a ilustração. Magalhães (1997) por exemplo, adota a perspectiva de que a literatura e a pintura são ao mesmo tempo manifestações distintas, mas também complementares. A partir de um olhar semiótico, o autor debate sobre os valores estéticos atribuídos ao belo na pintura e como eles repercutiram nos trabalhos de diferentes autores e escolas literárias. Com essa discussão, ele também mostra que essas duas manifestações artísticas mantiveram relações estreitas

nos diferentes momentos históricos das duas artes enquanto formas de expressão, comunicação e de transmissão cultural e ideológica.

Ao discutir, por exemplo, a tradição alemã do século XIX, o autor nos mostra os conflitos decorrentes das mudanças nas perspectivas do que era belo para a pintura e como ela afetava também os valores literários. Já ao debater a relação entre literatura e pintura na França, o autor nos leva a uma breve análise da obra de Baudelaire, Delacroix, Manet e Zola, dentre outros, para argumentar sobre a influência das obras literárias nos trabalhos de vários pintores franceses, que por sua vez também inspiravam a adoção da pintura como um tema literário cada vez mais recorrente.

Assim como Magalhães, Zumthor (2007) instiga o leitor a romper com seus preconceitos literários ao tratar da manifestação literária por meio das expressões não somente verbais, advogando uma visão de literatura que está liberta das perspectivas tradicionais acorrentadas ao escrito. Ao mencionar suas experiências com músicas na infância, ele nos mostra de que modo a experiência oral é capaz de tocar a emoção e a percepção estética das pessoas.

Mais recentemente, as tecnologias digitais têm trazido possibilidades inovadoras para inúmeros campos de saber, dentre eles para o contato com a leitura e a literatura. Por meio delas, o público leitor está cada vez mais envolvido com práticas de letramento literário, multimodal e racial que envolvem as ferramentas digitais.

Nesses novos suportes de leitura, entretanto, o ato de ler tende a demandar o domínio de habilidades e o uso de estratégias diferentes daquelas as quais estamos habituados. Enquanto na leitura do texto impresso convencional, o leitor geralmente é apresentado a um roteiro criado pelo autor, contendo a sequência do que deve ser lido, manifestado por meio da ordem de páginas e capítulos e pela impossibilidade de acesso direto a outras fontes de informação, na leitura em suporte digital, a sequência do texto é muitas vezes definida pelo próprio leitor, assim como também se materializam maiores possibilidades para que ele integre outras leituras ao material que lê, seja por meio de links e outros recursos semióticos como vídeos, animações, sons e músicas, dentre vários elementos que constituem os hipertextos digitais.

Alguns exemplos dessas possibilidades podem ser encontrados em sites que disponibilizam audiolivros, livros interativos, vídeos produzidos como obras literárias, ou que divulgam o conteúdo de outras

obras. Há ainda os livros impressos que integram à leitura alguns recursos digitais. Em alguns deles, por exemplo, ao apontar a câmera do telefone celular para as páginas impressas, o leitor pode ter acesso a diversos tipos de informação, que variam desde notas explicativas sobre o texto lido a vídeos e animações em 3D que servem para complementar a narrativa presente no suporte físico.

Sobre esse fenômeno, Costa (2011) sugere que a ascensão de novas formas de ler refletem a necessidade por materiais mais interativos, que permitam ao leitor um olhar menos passivo sobre o que lê. A seguir, podemos observar um exemplo de como um desses recursos pode ser usado para promover experiências mais interativas com a leitura:

Figura 1 – Livro com realidade aumentada



Fonte: <https://designculture.com.br/disney-cria-aplicativo-que-permite-colorir-em-realidade-aumentada>.

Apesar desse leque de possibilidades, a leitura do texto literário ainda tende a se prender a práticas tradicionais, seja pela hipervalorização do texto impresso e consequente desvalorização dos textos digitais e outros textos multimodais, seja pela crença de que os sentidos do texto literário são construídos prioritariamente pela linguagem verbal.

Essas barreiras para a aceitação do texto multimodal como um texto literário nato têm gerado enganos como a ideia que se difundiu nos

últimos anos de que o leitor contemporâneo lê muito menos que o leitor de antigamente (Farias, 2018; Motoryn, 2022), assim como a dificuldade de muitos leitores em lidar com as competências necessárias para uma leitura que envolva novas linguagens.

Compreendemos que a abordagem multimodal aplicada ao texto literário não se limita à aceitação da variedade de códigos que o constituem, pois ela também carece de que sejam adotadas estratégias que permitam a avaliação crítica sobre o mundo que envolve o leitor. Nesse sentido, o maior reconhecimento e o contato com mídias digitais, com textos imagéticos, audiovisuais, sonoros, entre outros, pode ser uma alternativa para motivar leitores a realizarem leituras mais significativas e instigantes e, desse modo, ter maiores instrumentos para desenvolver habilidades letradas relacionadas à apreciação estética e à avaliação crítica do texto literário.

No que diz respeito à leitura com uso das novas mídias, Kirchof (2016) afirma que a tecnologia digital não permite apenas digitalizar todo e qualquer texto já existente anteriormente em suporte impresso, ou utilizar diferentes plataformas de mídia para construir narrativas. Ela também permite “produzir” textos de maneiras antes impossíveis. Com os inúmeros programas e recursos digitais existentes hoje em dia, é possível criar textos híbridos e dinâmicos que mesclam hipertextos, multimídia, hipermídia, interatividade, agregando som, letras, imagens, movimento e a possibilidade de ler utilizando múltiplas plataformas.

Nesse sentido, consideramos os textos produzidos por Emicida e Fabrini como exemplos de oportunidades de leitura literária que perpassa por mídias e linguagens diversas e que se associam para fornecer experiências estéticas relevantes para o despertar do senso crítico dos jovens leitores a quem os textos se destinam.

Na próxima seção, exemplificaremos esse fenômeno por meio da análise multimodal das duas obras literárias homônimas. Durante a análise, buscaremos demonstrar como os sentidos em cada texto são construídos por meio dos diferentes arranjos multimodais particulares a cada um deles. Também mostraremos que sentidos implícitos, tais como a representatividade racial, ganham força nos textos em análise por meio da associação multimodal e por meio da constituição histórica desses textos, para a qual adotamos o conceito de transmodalidade.

3 Representação racial: os sentidos construídos por meio da associação multimodal

A literatura é uma manifestação social e cultural que muitas vezes é responsável pelo contato do ser humano com o mundo. Por meio da leitura do texto literário podemos observar experiências tanto reais quanto imaginárias que nos ensinam valores, comportamentos e elementos de carácter estético, permitindo avaliar, por meio desses modelos, os ambientes que nos cercam, assim como outros contextos nos quais nos inserimos. Isso é verdade mesmo quando tratamos de textos puramente ficcionais, uma vez que todo texto é fundamentado e interpretado com base em experiências humanas reais. Embora a literatura não seja a única forma de contato com tais experiências, ela, sem dúvida, é um instrumento valioso para o desenvolvimento da criticidade.

Ao contrário do que se pensa, entretanto, a literatura não se manifesta somente por meio de livros, nem por meio do que se entende como cânone literário (Zilberman, 2017). Ela está presente nas mais diversas esferas que compõem o universo dos leitores, de modo que sua formação literária acaba sendo o resultado dos contatos que eles mantêm com diferentes obras literárias, especialmente durante os períodos iniciais de formação enquanto leitores. Infelizmente ainda tendemos a privilegiar somente um tipo de leitura, provocando muitas vezes o desinteresse de jovens leitores pelo universo literário, frequentemente visto por eles como desinteressante por não se encaixarem com as formas de expressão e comunicação a que eles se acostumaram nos últimos anos. Uma forma de contornar esse problema pode ser a apresentação do texto literário por meio de variados modos semióticos, dentre eles os relativos ao mundo digital, com os quais boa parte do público infantil e juvenil já está familiarizado e tem acesso mais facilitado que o texto impresso tradicional.

Além de proporcionar maior acessibilidade e aumentar o interesse pela leitura, tais textos multimodais também podem ser instrumentos mais significativos para a promoção de habilidades e capacidades ligadas ao desenvolvimento do senso crítico, do questionamento e da mudança social, pois a integração de diversas formas de representação tende a facilitar a leitura e a compreensão do que se lê.

Um exemplo disso pode ser encontrado na obra *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*. De autoria do rapper Emicida em

parceria com o ilustrador Aldo Fabrini, o texto infantil se realiza por meio da integração multimodal e multiplataforma, pois pode ser acessado tanto por meio do livro impresso quanto por meio de um videoclipe disponibilizado pelos próprios autores na plataforma de vídeos Youtube. Publicados em 2020, embora os dois textos tragam imagens e conteúdo verbal semelhantes, cada um deles difere entre si no que diz respeito aos elementos multimodais potencializados em cada “médium”. Enquanto no livro temos imagens estáticas (ilustrações) associadas ao texto verbal escrito, no videoclipe encontramos imagens em movimento (animações) associadas ao código verbal oral, à musicalidade e à melodia, assim como a voz de um dos autores (Emicida) com a participação de seus filhos.

Na obra impressa, embora a rima e a musicalidade também sejam presenças marcantes, uma vez que o texto é composto seguindo a melodia de uma canção, o ritmo é dado pelo próprio leitor, que pode ler o texto como um poema, ou como uma narrativa. Essa característica é comum a muitos livros infantis, especialmente se considerarmos que tais livros são frequentemente planejados para também serem lidos em voz alta para crianças que ainda não sabem ler. Sobre a importância dessa característica das obras literárias infantis, Brito (2009, p. 11) nos diz que:

Quando uma criança de, por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros leem com os olhos ou com as mãos. Na primeira infância ler com os ouvidos é mais fundamental que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se insere na interlocução com o discurso escrito, organizado numa sintaxe, num léxico e prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito. Ela experimenta a voz escrita (Brito, 2009, p. 11).

A partir da reflexão de Brito (2009) acima, é interessante observarmos que na versão do texto disponibilizada no Youtube é a voz do rapper Emicida que dita o ritmo, de modo que autor e mediador da leitura coincidem, desvelando uma narrativa que se estrutura como uma canção, acompanhada por instrumentos musicais e imagens em constante movimento. Seguindo a métrica do rap, com referências ao samba-rock (Emicida, 2020a), essa associação multimodal dá ao texto literário uma identidade audiovisual que o distancia, por um lado, dos textos infantis

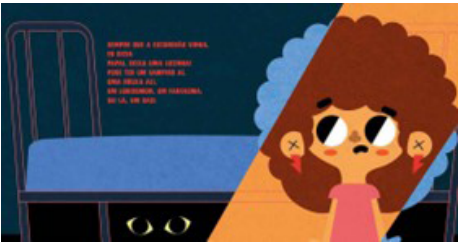


tradicionais. Por outro lado, entretanto, ela impõe dinamicidade à leitura do texto e o aproxima dos vídeos musicais infantis que têm se proliferado na internet e que ganham cada vez mais adeptos. Além disso, por ter sido produzido durante o isolamento social decorrente da pandemia causada pelo Coronavírus, o áudio do videoclipe conta com a participação da família do rapper, já que foi gravado na própria casa do autor (Emicida, 2020a). Isso dá ao texto digital conotações únicas quando comparado com o texto impresso.

A estratégia de publicar o texto literário em dois suportes multimodais distintos amplia o seu alcance, fazendo com que ele chegue de forma mais fácil para crianças e adultos. Já que se nem todos podem adquirir o livro impresso, por meio do Youtube o acesso se torna gratuito. A utilização de dois suportes também faz com que sentidos diferentes sejam construídos pelos leitores à medida que têm contato com cada um dos textos, mostrando que os modos semióticos tendem a se associar de forma diversa a depender do veículo em que estão dispostos. Apesar de bastante semelhantes, cada um dos textos é uma obra única em suas particularidades características.

A temática do livro e do videoclipe é o medo da escuridão e como superá-lo. A narrativa nos apresenta duas meninas, uma que vive no mundo real, que tem medo do escuro na hora de dormir, e outra, que vive em um mundo paralelo, localizado embaixo da cama da primeira menina, e que tem medo da luz do dia. Essa dicotomia é utilizada pelos autores para expressar ao público infantil que o medo não é um sentimento absoluto e que depende da perspectiva que se dá a ele, podendo ser contornado quando mudamos de ponto de vista (Emicida, 2020b).

Para isso, a narrativa do livro se constrói pela troca de turnos entre as duas meninas. Especialmente nas páginas iniciais, o leitor vai percebendo que por vezes é a menina do mundo real que fala e em outras é a menina do mundo paralelo que descreve suas vivências. Essa alternância é marcada prioritariamente pelas ilustrações, que indicam ao leitor quem fala a cada momento. Por outro lado, quando as duas meninas aparecem juntas na imagem, ou quando elas estão ausentes, fica sugerido ao leitor que elas compartilham as mesmas opiniões. A seguir, reproduzimos um pequeno trecho da interação multimodal entre as personagens.

Quadro 1 – A troca de turnos entre personagens sinalizada por meio da associação multimodal entre imagem e texto verbal

Personagem	Texto verbal	Ilustrações
Menina do mundo real	Sempre que a escuridão vinha eu dizia: papai, deixa uma luzinha. Pode ter um vampiro aí, uma bruxa ali, um fantasma, sei lá, um saci.	
Menina do mundo paralelo	Quando o primeiro raio de sol brilhava não muito longe ela vinha e falava, mamãe, protege da claridão, da iluminação. Sabe-se lá o que tem do outro lado, quero não!	
Menina do mundo real e do mundo paralelo	É importante ter cuidado. Ele não é mal, é só um cara preocupado que vem nos lembrar: é importante ter cuidado. Só vira problema, se ao contrário de um poema, em vez de nos fazer voar, nos prende como algema.	

Fonte: Emicida e Fabrini (2020).

Em *live* realizada no Youtube quando do lançamento das obras infantis, Emicida revela sua preferência sobre os textos. Em suas palavras:

Eu acho que a forma mais bacana, mais interessante, mais legal, mais divertida de apreciar o livro é lendo ele. Por quê? A gente vai podendo dar uma paradinha, conversar, mergulhar na página de novo. Não que o vídeo não dê esse direito para a gente, não abra essa possibilidade, mas o que eu acho legal do livro é que você está

ali, por exemplo, sem ter que ter uma tela na cara com informação. (Emicida, 2020a, online).

Como podemos observar no trecho acima, o autor nos revela algumas de suas concepções sobre o texto literário, sobre leitura e o papel de cada suporte de leitura na apreciação estética literária. Por meio dela, é possível inferir que o videoclipe é visto como uma forma de literatura ainda marginal, ou menos digna. Em grande parte, isso pode ser justificado pela tradição literária que durante muito tempo priorizou o verbal em detrimento de outras formas de representação. Discutimos sobre isso mais profundamente na seção anterior deste texto.

Na verdade, “E foi assim como eu e a escuridão ficamos amigas” não é o primeiro trabalho em conjunto de Emicida e Fabrini no universo da literatura infantil. Em 2018 eles já haviam publicado outra obra impressa, *Amoras*, com texto verbal inspirado em uma música homônima do rapper, de 2015. Entretanto, diferente da publicação de 2020, canção e livro não apresentavam exatamente os mesmos textos verbais, de modo que os 15 versos da música foram estendidos para 27 versos no livro. Presumimos que isso se deu, em parte, devido aos suportes e os recursos semióticos prevalentes em cada um deles. Na canção de 2015, o modo predominante era o auditivo, sem imagens associadas, de modo que os versos eram mais curtos. Já no livro de 2018, as imagens integradas ao texto verbal direcionavam as interpretações, substituindo por vezes elementos prosódicos pelo tamanho das letras na página, as cores e as expressões no rosto dos personagens, acrescentando também novos personagens.

Após o lançamento impresso de *Amoras*, também foi lançada uma versão em videoclipe do texto no Youtube, mas que mesclava a letra da canção de 2015 com as imagens do livro de 2018, gerando um 3º produto, com distintos potenciais multimodais.

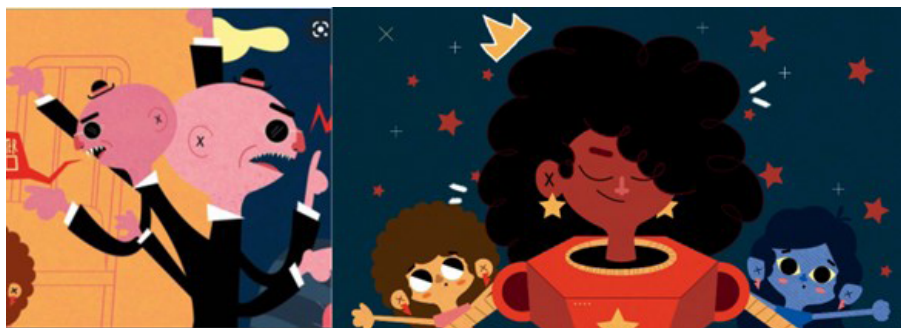
Em 2020, entretanto, excetuando-se os momentos em que o videoclipe traz as vozes dos filhos do Emicida, os autores optaram por manter os textos verbais idênticos no texto impresso e no texto audiovisual de *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*. Apesar disso, é possível perceber grandes alterações nos textos visuais, que pela dinâmica do gênero videoclipe careciam de mais ilustrações e de movimentos.

É interessante também perceber que nas entrevistas dadas por Emicida sobre a obra, o autor não faz referências à representatividade étnica, deixando claro que a temática principal do texto é a superação do medo do escuro (Emicida, 2020b). Entretanto, é praticamente inevitável,

tal como em Britos (2021) compreender o texto a partir da perspectiva do letramento racial. Isso ocorre, de fato, por meio da associação multimodal que é estabelecida nos dois produtos, notadamente pela associação entre verbal e imagens.

Durante as leituras (seja da versão impressa ou seja da versão audiovisual) o leitor é apresentado a um personagem que representa o medo que as meninas têm do escuro. Como ilustrado na imagem a seguir, o medo é um homem branco, enquanto todos os outros personagens têm a pele em tons que remetem à pele negra. Em oposição ao medo está a personagem que representa a coragem, uma super-heróina negra que chega para ajudar as crianças e mostrar a elas que não há motivo para ter medo do escuro:

Figura 2 – Medo e coragem representados visualmente



Fonte: Emicida e Fabrini (2020).

No caso da representação multimodal destes dois personagens, é possível perceber que o texto verbal não descreve suas características étnicas, sendo a imagem a responsável pelas conotações que eles assumem para os leitores. Entretanto, o texto verbal busca deixar claro que o personagem que representa o medo não é o vilão da história pois “ele não é mal, é só um cara preocupado que vem nos lembrar: é importante ter cuidado” (Emicida; Fabrini, 2020). Com isso, os autores evitam uma associação negativa explícita entre o que o personagem representa e sua cor de pele.

De forma diferente, vemos a representação da coragem de modo extremamente positivo. Embora também não haja referências verbais à sua cor, o texto verbal, que enaltece a força e a grandeza da personagem é associado à imagem para sugerir ao leitor uma relação positiva entre

negritude, força e resistência. Ao ser apresentada durante a leitura, por exemplo, podemos observar os seguintes enunciados verbais:

Ela chega pequena como uma bobagem, vai ganhando voltagem, vai crescendo, crescendo. Ela é a coragem.

Ela é quem diz pro medo: “calma”. Lembra que a gente tem fibra, a gente tem alma. Então, de repente, num rompante, ela grita num alto falante e se torna gigante. A coragem nos convence de prima, nos dá força e nos aproxima. E aquele monstro feroz, de garra forte e veloz, na verdade nem existe. O outro é como nós. (Emicida e Fabrini, 2020, n.p.).

No vídeo clipe, essas associações são ainda reforçadas pelas imagens em movimento, que sugerem a coragem como um personagem seguro de si, confiante em sua capacidade para afastar o medo. Este, por sua vez, mostra-se vacilante, fugindo ao perceber a chegada da heroína. No texto impresso, essas informações são expressas por meio do texto verbal, apenas. Na figura a seguir podemos observar a representação da coragem no livro e no videoclipe:

Figura 3 – A coragem no livro (acima) e no videoclipe (abaixo)



Fonte: Emicida e Fabrini (2020).

De fato, é possível perceber os sentidos sugeridos pelos textos em análise extrapolam o conceito de multimodalidade, se encaixando também com o que Bezemer e Kress (2008), Murphy (2012), Nordvall e Arvola (2016) denominam de Transmodalidade. Embora relacionado, ele se distingue do conceito de multimodalidade porque no primeiro o foco recai sobre como as diferentes modalidades não somente se suplementam, mas também se intercalam e se interpenetram sequencialmente na materialidade de um dado texto. Já a transmodalidade se preocupa com a transposição de sentidos ao longo do tempo e através de textos que priorizam recursos semióticos, suportes e mesmo objetivos distintos. Em outras palavras, ela envolvendo os mecanismos que fazem com que o conteúdo de um texto sofra influências de outros textos e modos semióticos, em um processo intertextual.

Nos textos em análise neste trabalho, além da multimodalidade presentes no impresso e no audiovisual, a transmodalidade também é uma das responsáveis pela construção de sentidos associados à representatividade negra e ao letramento racial. Uma vez que em *Amoras*, livro infantil anterior de Emicida e Fabrini, a valorização étnica é o tema central, leitores já familiarizados com esse e outros trabalhos do rapper tendem a perceber nos textos de *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* manifestações claramente antirracistas, mesmo que elas não estejam ditas verbalmente, mas sugeridas pelo conteúdo visual. Da mesma forma, o ativismo social do Emicida é um fator relevante pois ele constitui parte dos conhecimentos prévios que o leitor tende a ativar ao ler as obras literárias em questão atribuindo, com isso, determinados sentidos aos textos.

Desse modo, acreditamos que uma análise transmodal, além da perspectiva multimodal que foi proposta e conduzida neste artigo, pode trazer novos e mais profundos olhares sobre o modo como os sentidos estão implícitos nos dois textos analisado. Essa perspectiva, entretanto, fica sugerida para futuras pesquisas.

4 Considerações finais

Neste texto, investigamos sobre o modo como a associação multimodal em duas obras literárias análogas *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* expressam sentidos subentendidos que estão associados à valorização étnica e ao empoderamento racial.

Além disso, refletimos sobre o papel dos múltiplos modos semióticos na constituição do texto literário, a partir de uma breve síntese que ilustrou como a literatura se constituiu de uma mescla de formas de expressão tais como a música, o teatro, o cinema, entre outros. Nesse sentido, defendemos que a obra literária extrapola a tradicional concepção de texto verbal e se manifesta também por meio de textos como o videoclipe.

Por meio da identificação dos diferentes recursos semióticos que estão relacionados na versão impressa e na versão audiovisual do texto, foi possível identificar que cada recurso semiótico contribui a seu modo para o estabelecimento de pistas que são interpretadas pelos leitores a partir de seus conhecimentos de mundo e de suas visões sobre as funções do texto literário. No caso dos textos em análise, foi possível demonstrar que embora os enunciados verbais tivessem como principal objetivo mostrar aos pequenos leitores que eles podem vencer seus medos, os outros recursos semióticos associados a eles contribuía não somente para uma maior dinamicidade da narrativa assim como expandiam os sentidos explícitos pela linguagem verbal.

Por fim, concluímos que uma perspectiva transmodal, que considera a simultaneidade da linguagem em várias formas de expressão distintas poderia oferecer novos mecanismos para uma compreensão ainda mais aprofundada dos textos analisados neste artigo.

Referências

ALMEIDA, N. A. *Letramento racial: um desafio para todos nós*. Portal Geledés, 28 out. 2017. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>> Acesso em 10.01.23.

ALVES, M. L. S.; PEIXOTO, J. A. As contribuições da literatura visual no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB*, João Pessoa, n. 58, p. 36-45, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id5527>

BEZEMER, J. & KRESS, G. Writing in multimodal texts: A Social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, v. 22, n. 2, p.166-195, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>

BRITO, L. P. L. *Prefácio: Educação infantil e cultura escrita*. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. (versão Kindle). Campinas: Autores Associados. 2009.

BRITOS, R. E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas, livro do Emicida | Literatura infantil. *Youtube*. 2021. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=U52W8E7fyC0> > Acesso em 10.07.22.

CANUTO, J. R. *Literatura audiovisual: uma nova possibilidade no ensino*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COSTA, C. Novas estratégias narrativas nos meios digitais. In: OLIVEIRA, A. et al. *Deslocamentos críticos*. São Paulo: Babel/Itaú Cultural, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, Melbourne, v. 16, n.2, p. 361-423, 2009.

ECO, U. *Arte e beleza na estética medieval*. Tradução de Mario Sabino. Rio de Janeiro: Record, 2010.

EMICIDA. LIVE# Livro “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas”. *Youtube*. 2020a. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=rDO75d0EqnE> > Acesso em 10.07.22.

EMICIDA. Emicida fala sobre o lançamento do seu novo livro ‘E Foi Assim que Eu e a Escuridão Ficamos Amigas’. *Youtube*. 2020b. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=r_UcqyYwC4Q > Acesso em 10.07.22.

EMICIDA; FABRINI, A. *E foi a assim que eu e a escuridão ficamos amigas*. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FARIAS, F. R. *O leitor e a leitura revelados pela Retratos de Leitura no Brasil: uma análise à luz da Teoria da Semicultura*. 2018. 136f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) —Escola de Ciências da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

FERREIRA, R. W.; CÓRDULA, E. B. L. *A importância da Literatura Visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)*.

Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 17, n. 13, p. 1-6, 2017. DOI: 10-18264/REP. Disponível em <<https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/17/13/a-importancia-da-literatura-visual-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>> Acesso em: 12.01.23.

JEWITT, C.; KRESS, G. (eds). *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang. 2003.

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

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 47, p. 203-228, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-40184710>

MAGALHÃES. R. C. A Pintura na Literatura. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 2, n.2, p. 69-88, 1997. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p69-88>

MILLS, K. A; UNSWORTH, L. *Multimodal Literacy*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/322950599_Multimodal_literacy> Acesso em 10.01.23.

MONTEIRO, M. S. Corpo e performance na poesia cantada. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n.10,p. 1-17, 2010. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/viewFile/35171/24872>> Acesso em 26 de fev. 2023.

MOTORYN, P. O Brasil é um país de não-leitores? Entenda porque donos de livrarias contestam essa ideia. *Brasil de Fato*, Brasília. Edição de 07 de janeiro de 2022. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2022/01/07/o-brasil-e-um-pais-de-nao-leitores-entenda-por-que-donas-de-livrarias-contestam-essa-ideia>> Acesso em: 20.02.23.

MURPHY, K. M. Transmodality and Temporality in Design Interactions. *Journal of Pragmatics*, Irvine, v.44, n.14, p. 1966–1981, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.08.013>

NORDVALL, M.; ARVOLA, M. Perception, Meaning and Transmodal Design. In: LLOYD, P.; BOHEMIA, E. (eds.), *Future Focused Thinking DRS International Conference 2016*, Brighton. Design Research Society 2016. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2016>

PEIXOTO, J. A. Literatura surda, literatura visual ou literatura em libras? In: NÓBREGA, M.; SILVA, R. F. C. (org.). *XI CCHLA Conhecimento em debate: Universidade e desafios do tempo presente - Homenagem a Eleonora Menicucci*. 1ªed. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 66-75.

RUCKERT, E. V. Música e Literatura. *Revista Gláuks*, Viçosa, n. 2, p. 125-138, 1997.

SAUTCHUK, J. M. M. A poética cantada: investigação das habilidades do repentista nordestino. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 35. Brasília. p. 167-182, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-40183512>

SEGABINAZI, D. Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 22-45, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017022>.

SCHUCMAN, L. V. Entre o Branco e a Branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo. *Portuguese Literary & Cultural Studies*, Lisboa, n. 34/35, p. 171-189, 2021. DOI: <https://doi.org/10.62791/rj3bv32>

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2009.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. A poesia e outras artes. *CASA. Cadernos de Semiótica Aplicada* (Online), v. 9, n.2, p. 1-17, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21709/casa.v9i2.4725>

TWINE, F. W. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial studies*, Surrey, v.27, n.6, p. 878-907, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141987042000268512>

TWINE, F. W. Visual sociology in a discipline of words: Racial literacy, visual literacy and qualitative research methods. *Sociology*. v. 50, n.5, p. 967-974, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038516649339>

ZILBERMAN, R. Leitura na escola - entre a democratização e o cânone. *Revista literatura em debate*, Frederico Westphalen, v. 11, n. 21, p. 20-39, 2017.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. 2ª. Ed. São Paulo: Cosacnaify, 2007.



Relações intersemióticas em verbetes de um dicionário infantil de língua espanhola

Intersemiotic Relations in Entries from a Children's Spanish Language Dictionary

Dulcimar Albuquerque de Sousa

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará / Brasil

dulci@ufc.br

<https://orcid.org/0000-0002-1442-0941>

Antonia Dilamar Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará / Brasil

dilamar.araujo@uece.br

<https://orcid.org/0000-0002-5031-8725>

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado da primeira autora, que investigou a relação verbo-visual em verbetes do dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (Sousa, 2021), produzido a partir de um *corpus* contendo textos escritos e desenhos feitos por crianças falantes de catalão do ensino fundamental de uma escola da Espanha. Nosso objetivo principal neste artigo é apresentar uma análise multimodal mais detalhada de 4 (quatro) verbetes não contemplados na dissertação. O referencial teórico foi baseado principalmente nos seguintes autores: Kress e van Leeuwen (2021), Martinec e Salway (2005), Hernández (2000) e Martinez Pulido (2012). A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza descritiva e qualitativa, e os resultados das análises atestam o potencial dos dois modos semióticos – verbal (escrito) e visual (desenhos) – para a compreensão dos verbetes. Além disso, tanto as informações constantes nas definições como os elementos semióticos inseridos nos desenhos revelam elementos presentes na sociedade, possivelmente experienciadas pelas crianças-autoras, em diferentes contextos. Nesse sentido, o estudo mostra como as definições dos verbetes e seus respectivos desenhos se inter-relacionam para a construção de sentidos, possibilitando aos consulentes em potencial obter uma compreensão dos termos do dicionário a partir das multissemiões inseridas na obra.

Palavras-chave: relação intersemiótica; verbete; dicionário infantil; língua espanhola.

Abstract: This article is a part of the research developed during the first author's master's course. This work investigated the verbal-visual relationship in entries from the dictionary *Mi primer diccionario de ciencia* (Sousa, 2021) produced from a corpus composed of written texts and drawings made by Catalan-speaking elementary school children in Spain. Our main objective in this article is to present a more detailed multimodal analysis of four entries not included in the master thesis. The theoretical framework was based mainly on the following authors: Kress and van Leeuwen (2021), Martinec and Salway (2005), Hernández (2000), and Martinez Pulido (2012). The research is characterized by being descriptive and qualitative in nature, and the results of the analyses attest to the potential of the two semiotic modes – verbal (written word) and visual (drawings) – for understanding the entries. In addition, both the written information in the definitions and the semiotic elements in the drawings reveal elements present in society, possibly experienced by the children in different contexts. In this sense, the study shows how the definitions of the entries, and their respective drawings are interrelated for the construction of meanings, enabling potential users to obtain an understanding of the terms in the dictionary based on the multisemioses inserted in the work.

Keywords: intersemiotic relationship; entry; children's dictionary; Spanish language.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Introdução

Inserido nos estudos multimodais na perspectiva da Semiótica Social em materiais didáticos de consulta para compreensão de verbetes em espanhol, na área de ciência, este artigo, um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, propõe-se a investigar, no dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (doravante MPDC, “Meu primeiro dicionário de ciência”), a relação entre os modos verbal e visual na construção de sentidos de verbetes. Por serem textos multifacetados, constituídos por uma combinação de vários modos semióticos – como palavra escrita, imagem, cor, tipografia (dicionário impresso), movimento e som (dicionário eletrônico) – os dicionários são reconhecidos por terem um papel social e linguisticamente institucionalizado (Pontes, 2018). Embora os dicionários possam ser analisados sob diversos aspectos, neste estudo examinaremos, do ponto de vista linguístico-descritivo qualitativo, a relação intermodal

em verbetes de um dicionário ilustrado, elaborado a partir de um *corpus* contendo textos escritos e desenhos feitos por crianças no contexto escolar. A pesquisa se fundamenta nos estudos de Kress e van Leeuwen (2021), Martinec e Salway (2005), sobre imagem e modo verbal, e de Hernández (2000) e Martinez Pulido (2012), acerca de dicionário infantil.

Para as análises do *corpus*, adotamos como principal aporte teórico o sistema desenvolvido por Martinec e Salway (2005), para examinar as relações de *status* e lógico-semânticas que se estabelecem entre texto e imagem, com o intuito de discutir o papel das imagens na composição dos verbetes de um dicionário destinado ao público infantil.

Convém ressaltar que o MPDC se enquadra, segundo a classificação tipológica de dicionário para grupos de usuários (Hernández, 2000), em dicionário escolar inicial, por se destinar a crianças na faixa etária entre 5 e 9 anos. Esse tipo de obra, também classificada como dicionário infantil, possui como principais características a presença de ilustrações coloridas, número de entradas reduzido (em comparação com os demais dicionários), definições breves, simples e claras, ordenação alfabética dos termos, pouca informação gramatical e limitada ou nenhuma utilização de abreviações (Martinez Pulido, 2012).

Este artigo está organizado em cinco seções, a saber: além desta introdução, a) aporte teórico que inclui temas sobre a Multimodalidade, na perspectiva da Semiótica Social (Kress; van Leeuwen, 2001, 2006, 2021), as relações entre modos verbal escrito e visual, segundo Martinez e Salway (2005), e as informações lexicográficas do dicionário infantil; b) os aspectos metodológicos do estudo; c) análise e discussão de verbetes ilustrados e d) considerações finais. Ao final, constam as referências. Passamos, a seguir, a discutir os pressupostos que fundamentam as análises do *corpus* do estudo.

2 Aporte teórico

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, que tem como objeto de estudo o dicionário ilustrado, considerado texto multimodal por estar constituído de aspectos semióticos, passíveis de interpretações, a partir de ações e produções semióticas (Kress; van Leeuwen, 2001), refletimos sobre Multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social, relevante para a análise do dicionário ilustrado. Para mostrar como os significados são produzidos nos verbetes ilustrados no dicionário em análise, discutimos

sobre o sistema de relações intersemióticas postulado por Martinec e Salway (2005), que utilizamos para a investigação da intersemiose nos verbetes. Iniciamos, a seguir, com os pressupostos da Multimodalidade.

2.1 Multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social

Ao considerarem que toda comunicação é multimodal, Kress e van Leeuwen (2001) afirmam que a produção de um texto envolve mais de um modo semiótico, além do verbal, no processo de significação de sentidos. Essa premissa já é consenso entre semioticistas e, sob a perspectiva da Semiótica Social, a multimodalidade é uma característica inerente a todos os textos. Desse modo, “os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, *multi* modais” (Gualberto; Santos, 2019, p. 6). Modo semiótico, na visão de Kress e van Leeuwen (2006), pode ser entendido como um conjunto de recursos social e culturalmente moldados para a produção de sentido. O modo está organizado por princípios e recursos cuja compreensão se torna possível se tomada como resultado de um contexto específico e das interações das pessoas. De acordo com as necessidades de uma comunidade, de uma instituição e de uma sociedade, novos modos podem ser criados e outros já existentes podem ser modificados, uma vez que eles estão sujeitos aos fatores social, cultural e histórico (Jewitt, 2014). Já os recursos são compreendidos como as possibilidades materiais de cada modo, disponíveis em uma sociedade que os utiliza para expressar significados, e essa escolha está atrelada a vários fatores como classe social, geração, normas institucionais e outras formas de poder instituídas (Jewitt, 2014). Assim, nas interações, os produtores se utilizam de “usos de recursos semióticos, em todos os modos semióticos e [suas] combinações, e se constitui de meios para perceber discursos no contexto de uma determinada situação de comunicação” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 4). Dessa forma, a multimodalidade é inerente a toda produção de sentidos em suas diferentes formas.

Para Hodge e Kress (1988), nas pesquisas embasadas na Semiótica Social, devem ser examinados os processos e efeitos decorrentes da produção, representação e circulação dos diversos significados das práticas semióticas da humanidade; sendo assim, o pesquisador precisa considerar a significação como constructo social, cultural e ideologicamente situado. Nesse sentido, para esses autores, o signo é concebido em meio à produção,

às formas de articulação e de interpretação, que levam em conta a noção de escolha do sistema de linguagem, as configurações de significado, a partir do contexto, e às funções semióticas da linguagem, segundo a Linguística Sistemico-Funcional (ideacional, interpessoal e textual) e segundo a Gramática do Design Visual (representacional, interativa e composicional). A multimodalidade, no âmbito da Semiótica Social, é definida quanto ao uso de mais de um modo semiótico, como o verbal e o visual, e/ou quanto ao uso de diferentes recursos semióticos, como a cor e a tipografia, na produção de um gênero textual (Sousa, 2021, p. 42).

Bull e Anstey (2010) também afirmam que é a combinação de dois ou mais sistemas semióticos para transmitir mensagens que caracterizam um texto multimodal, como, por exemplo, os livros ilustrados, uma performance de balé ao vivo ou um *website*. Segundo esses autores, os textos multimodais podem ser compreendidos por meio de seis conceitos-chave, os quais estão descritos e traduzidos no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Conceitos-chave sobre textos multimodais

Conceito Um	Textos multimodais transmitem sentido através de uma combinação de elementos que se baseiam em vários sistemas semióticos.
Conceito Dois	Textos multimodais traçam e cruzam as fronteiras das artes, das disciplinas de performance e design, seus conhecimentos, entendimentos e processos.
Conceito Três	O papel da linguagem nos textos multimodais varia, nem sempre é dominante e é somente uma parte do todo.
Conceito Quatro	Em um texto multimodal, o sentido é distribuído por todos os elementos (partes) e cada elemento contribui para o significado geral (todo) do texto.
Conceito Cinco	Modos diferentes têm especializações funcionais diferentes e são usados seletivamente em textos multimodais.
Conceito Seis	O sentido de textos multimodais é proporcionado pela coesão e coerência dentro e entre seus elementos e o contexto de uso.

Fonte: Traduzido de Bull e Anstey (2010, p. 28, tradução de Sousa, 2021, p. 44).

Os seis conceitos definidos por Bull e Anstey (2010) sintetizam as principais características de textos multimodais e nos ajudam a

compreender como produtores e leitores proficientes devem ser capazes de perceber como cada modo contribui para o significado potencial e macro de tais textos. Para os produtores de textos multimodais, isso implica dizer que eles devem ser capazes de selecionar elementos que desempenhem a função desejada para alcançar seu propósito comunicativo.

Com base nestes pressupostos, estudos têm centrado esforços na compreensão dos textos multimodais, além de passarem a se preocupar com o processo de significação como inerente ao meio social, em que é preciso considerar as dinâmicas culturais e ideológicas para a apreensão do significado desses textos (Santos; Pimenta, 2014). Nesse sentido, nosso estudo, que examina os verbetes ilustrados de um dicionário elaborado a partir de um *corpus* de definições escolares, fundamenta-se nos pressupostos da multimodalidade, por esses verbetes serem constituídos de mais de um modo semiótico. É por meio da relação dos modos semióticos que se torna possível compreender como o processo de significação se realiza nos verbetes, para atingir o propósito comunicativo. Na próxima seção, apresentamos as categorias de análise propostas por Martinec e Salway (2005), em seu sistema, para examinar as relações intersemióticas entre modos verbal e visual.

2.2 Relações intersemióticas segundo Martinec e Salway (2005)

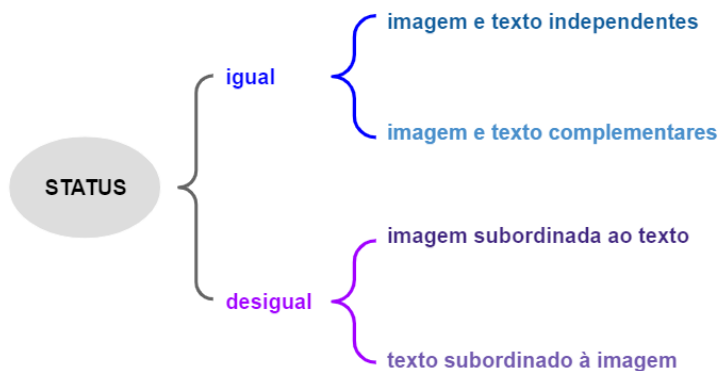
As pesquisas publicadas no campo da Semiótica Social, na perspectiva da Multimodalidade, que se destinaram à análise e descrição das relações intersemióticas, buscaram compreender os sentidos resultantes das combinações de diversos modos semióticos. Os autores van Leeuwen (2005 e 2011) e Jewitt (2014) consideram a pesquisa sobre as relações entre os modos semióticos uma área central da Semiótica Social e da Multimodalidade. Jewitt (2014) inclui as relações entre modos semióticos como um dos âmbitos e um dos conceitos centrais da pesquisa multimodal. Nos estudos intersemióticos, os modelos de análise de Barthes (1968) e de Martinec e Salway (2005) têm sido utilizados em análises de relações semânticas entre os modos em textos multimodais por muitos acadêmicos.

Barthes (1968) foi um dos primeiros teóricos a estudar as relações semânticas entre texto e imagem¹, em uma perspectiva da semiótica

¹ Nesta subseção, empregamos as terminologias texto e imagem como sinônimos de modo verbal e modo visual, em observância às teorias aqui apresentadas.

estrutural. Esse pesquisador propôs três conceitos para a análise dessas relações. O primeiro deles, ancoragem: o texto verbal explica o visual e serve para dirimir dúvidas decorrentes da polissemia da imagem. O segundo trata-se da ilustração: ao contrário do conceito anterior, é a imagem que explica o texto, expandindo a informação contida no verbal. O terceiro é denominado *relay* (“complemento”): os sentidos são construídos a partir da vinculação entre os modos, tornando-os dependentes e complementares, como nas histórias em quadrinhos, em que imagem e texto funcionam como fragmentos do todo.

Expandindo e aprofundando o estudo das relações intersemióticas, Martinec e Salway (2005), estudiosos da Semiótica Social, propuseram um sistema para a compreensão das relações semânticas produzidas entre imagem e texto escrito, que compreende dois subsistemas: relações de *status* e relações lógico-semânticas, que levam em consideração as influências de Barthes (1968), as da Gramática-Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1985) e as da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2021). As relações de *status* correspondem aos três conceitos de Barthes: ancoragem, ilustração e *relay* que, na proposta de Martinec e Salway, são denominadas de *relação de status de desigualdade*, em que toda imagem é subordinada à parte do texto (corresponde à ilustração); *relação de status de desigualdade*, em que todo texto é subordinado à parte da imagem (corresponde à ancoragem) e *relação de status de igualdade*, em que texto escrito e visual são iguais ou se complementam (corresponde a *relay*).

Figura 1 – Relações de *status* segundo Martinec e Salway (2005)

Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de Martinec e Salway (2005, p. 351), elaborada por Sousa (2021, p.74).

Influenciados pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), Martinec e Salway se basearam, principalmente, na metafunção ideacional e nas relações lógico-semânticas das orações complexas. Na língua, essas relações se realizam em projeção (locução e ideia) e em expansão (elaboração, extensão e intensificação). Esses autores reformularam as categorias da GSF para aplicá-las às combinações modo verbal escrito e modo visual. Passamos a explicitar como as relações lógico-semânticas de projeção e expansão ocorrem na interseção entre os dois modos semióticos.

Segundo os autores, a projeção é relativa a eventos que envolvem processos verbais ou mentais, como os referentes aos processos do *dizer, pensar, perceber*. Na projeção, uma oração representa o conteúdo linguístico de outra. Em muitos idiomas, como o português, existe uma estrutura linguística para a construção desse tipo de relação. Na oração *A mulher disse que vai ao baile com amigos hoje à noite*, a oração de projeção é *a mulher disse* e o conteúdo projetado é *vai ao baile com amigos hoje à noite*. Esse é um exemplo simples de projeção de locução. Nos textos multimodais, a projeção é percebida quando um evento ou um conteúdo apresentado em um modo é retratado no outro. Quando a projeção é expressa por uma citação, tem-se uma locução e, quando

ocorre por meio do sentido em um processo mental, tem-se uma ideia. De acordo com Martinec e Salway (2005), é comum a projeção se realizar em dois contextos: em histórias em quadrinhos e em combinações de texto e diagramas, encontradas principalmente em livros didáticos e em textos científicos. Nas histórias em quadrinhos, convencionou-se inserir as locuções em balões de fala e as ideias em balões de pensamentos.

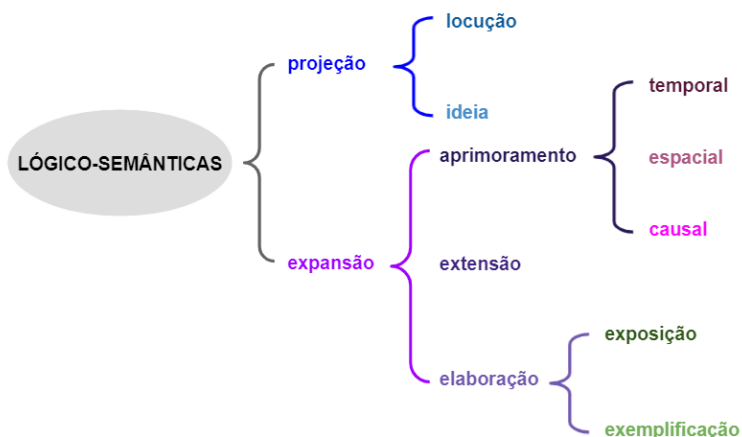
Entendemos que a relação lógico-semântica de expansão é mais complexa, considerando que ela está relacionada a diferentes formas de adicionar informações. Na intensificação, uma oração expande outra ao qualificá-la quanto à circunstância de tempo, lugar, causa ou condição. Em *O menino gritou porque viu o carro passar sobre a bola*, a segunda oração é uma adverbial de causa, que expande por intensificação a circunstância de causa. Já nos textos multimodais, as relações lógico-semânticas de expansão foram classificadas em três categorias: extensão, aprimoramento e elaboração. Na extensão, segundo Martinec e Salway (2005), uma oração expande outra quando adiciona um novo elemento que vai além do que já foi exposto na anterior, quando apresenta uma exceção ou quando oferece uma alternativa à primeira oração. No exemplo *O homem limpava o carro, enquanto sua esposa bordava uma toalha de mesa*, a segunda oração adiciona à oração principal uma nova informação sobre a ação desempenhada pela esposa. No modelo de Martinec e Salway, a extensão consiste em um modo conter uma informação extra, que vai além do que está exposto no outro modo, em termos de participantes, processos e circunstâncias.

No aprimoramento, um modo qualifica o outro circunstancialmente. A relação de aprimoramento entre imagem e texto ocorre quando o conteúdo ideacional de um dos modos se vincula ao outro. Os autores detectaram apenas as relações circunstanciais de tempo, lugar e causa (razão/propósito). No exemplo “As crianças se divertiram muito na praia durante as férias de julho”, percebemos o aprimoramento de lugar (na praia) e tempo (durante as férias de julho), que qualifica a ação realizada pelas crianças.

Na elaboração, segundo Halliday e Matthiessen (2004), uma oração elabora outra oração, ou apenas uma parte dela, quando reafirma o conteúdo em outras palavras, especifica em mais detalhes, comenta ou exemplifica. Em “A mulher prepara o almoço para a família, ela cozinha verduras, arroz e um delicioso peixe ao molho”, a segunda oração desenvolve a tese da primeira, tornando-a mais específica.

A elaboração se realiza por exposição e exemplificação. Quando um modo reafirma o conteúdo informacional do outro modo, no mesmo nível de generalidade, ocorre uma relação por exposição; não obstante, quando imagem e texto escrito possuem distintos graus de generalidade, em que um modo torna o outro mais específico, ocorre uma relação por exemplificação. O sistema de Martinec e Salway (2005), para a compreensão das relações intersemióticas entre modos semióticos, pode ser resumido na Figura 2.

Figura 2 – Relações lógico-semânticas segundo Martinec e Salway



Fonte: Extraída, traduzida e adaptada de Martinec e Salway (2005, p. 360).
Elaborada por Sousa (2021, p. 78).

Vale ressaltar que, sob a perspectiva desse sistema, as relações de *status* e as lógico-semânticas se combinam e, portanto, podem ser analisadas simultaneamente, como no exemplo da Figura 3, a seguir, nas quais o modo verbal escrito (*Jogue o lixo na lixeira*) e o visual (foto de uma pessoa colocando o lixo na lixeira) funcionam de forma independente. Basta um modo para se compreender o propósito do texto (aviso), porém percebemos que toda a imagem se relaciona ao texto escrito como um reforço para o leitor. Além disso, o modo verbal escrito e o modo visual estabelecem uma relação lógico-semântica de exposição, por estarem relacionados por sinonímia.

Figura 3 – Relação de status de igualdade independente



Fonte: Extraído do site signcut.com.br² (Sousa, 2021, p. 72).

É importante enfatizar que Martinec e Salway (2005) não consideram o sistema de relações intersemióticas fechado; ao contrário, advertem que o sistema poderá “ser modificado à medida que novos gêneros compostos de imagem e texto evoluem ou que, pelo menos, as realizações de categorias existentes mudem” (Martinec; Salway, 2005, p. 367), deixando-o aberto a possibilidades de modificações, críticas e reformulações.

2.3 O dicionário ilustrado infantil

No Brasil, o MEC, por meio do PNLD de 2012, estabeleceu critérios para classificar e avaliar livros didáticos, incluindo os dicionários, segundo critérios de inclusão e exclusão, que envolvam uma linguagem acessível ao nível escolar dos alunos e que considerem aspectos éticos como raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual etc. (Brasil, 2011). Em geral, os dicionários infantis contemplam seleção vocabular, seleção de temas, estruturação do verbete, número de entradas e de ilustrações, além de tamanho e tipo da fonte empregada.

A obra lexicográfica que nos propusemos a estudar possui características distintas das demais obras produzidas por lexicógrafos para

² Disponível em: <https://signcut.com.br/uploads/82/46f5093cb858080f245138af366cd bd1_DETALHE_.jpg>. Acesso em: 04 de nov. 2020.

o público infantil, posto que se trata de um dicionário de terminologias da ciência, que reúne, em suas páginas, definições e desenhos que exprimem a maneira de conceituar das crianças – nos primeiros anos da educação básica – que participaram do projeto *Jugando a definir la ciencia* (“Jogando para definir a ciência”), da Universitat Pompeu Fabra, na Espanha, em parceria com escolas. A obra foi elaborada a partir do conhecimento das crianças – com a utilização de suas próprias escolhas vocabulares – no contexto escolar e destina-se às crianças que começaram a ler e a escrever.

Sousa (2021, p. 26) afirma que os dicionários gerais (manuais ou de uso) são obras que apresentam o léxico de uso geral da língua escrita e falada. Eles estão constituídos de um *corpus* representativo da língua à qual pertencem em seus distintos níveis linguísticos, como o padrão, o literário e o coloquial. Para Hernández (2000), essas obras são geralmente compostas por uma macroestrutura extensa e uma microestrutura não muito exaustiva; o autor ressalta o caráter de decifrar códigos, em detrimento de facilitar o processo de compreensão do código linguístico. A esse respeito, Pontes (2009) acrescenta que esse tipo de dicionário não objetiva auxiliar o consulente na construção de textos, mas facilitar na leitura.

Já os dicionários escolares, segundo Pontes (2009), são definidos com base na fase de aprendizagem do aluno e na sua faixa etária. Daí surgiram várias subclassificações dessas obras, para que alunos de diferentes níveis de aprendizagem fossem contemplados. “É evidente que não é o mesmo um dicionário destinado à educação infantil e um destinado ao ensino fundamental ou ao ensino médio. Daí poder se falar de dicionário infantil e de dicionário escolar propriamente dito” (Pontes, 2009, p. 23, grifos do autor).

Considerando a finalidade didática dessas obras, Pontes (2009, *apud* Sousa, 2021, p. 26) afirma que um bom dicionário deve conter um repertório léxico com base no uso atual da língua e estar alinhado aos interesses do potencial aluno que irá consultá-lo. Portanto, concluímos que o lexicógrafo que elabora um dicionário deve considerar as necessidades formativas do aluno, sua idade e seu nível de conhecimento linguístico. O lexicógrafo deve também considerar os tipos de informações que são úteis para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Entendemos que é conveniente que a criança comece a se familiarizar com o manejo de dicionários durante a educação infantil (Sousa, 2021, p. 26). Para que essas obras sejam de fato úteis para a sua etapa de aprendizagem, devem apresentar características específicas que

favoreçam o seu desenvolvimento linguístico, tais como o emprego do léxico mais usual e frequente; a organização da informação em temas que se aproximam da realidade e do cotidiano das crianças; a presença de atrativas ilustrações para que o consulente possa associar a palavra às imagens e, assim, facilitar o processo de compreensão do código escrito; a inclusão de um glossário organizado em ordem alfabética ao final da obra lexicográfica; a escolha da tipografia e do formato na apresentação da obra motivada pelo objetivo de tornar a consulta mais ágil (Prado Aragonés, 2005).

O dicionário ilustrado infantil em análise contém 95 palavras, das quais 90% pertencem à classe gramatical dos substantivos e 10% à classe dos verbos. São termos básicos da ciência oriundos de diferentes disciplinas científicas, como matemática, medicina, física, biologia e linguagem. O verbete (modo verbal escrito) é formado pela palavra-entrada, pela categoria gramatical por extenso, pela definição com exemplos (na maioria dos verbetes) e por um desenho (modo visual), que são os constituintes da microestrutura dessa obra.

O MPDC foi elaborado a partir do projeto *Jugando a definir la ciencia* (“Jogando para definir a ciência”), que está fundamentado na Teoria Comunicativa da Terminologia, postulada por Cabré (1999), mais especificamente no princípio da adequação, que defende que as aplicações terminológicas dos dicionários especializados devem se adequar às necessidades comunicativas, ao contexto social e linguístico das pessoas a quem se destinam, sendo essas as características indispensáveis para assegurar que um dicionário cumpra com seu propósito de servir de ferramenta de consulta.

O referido dicionário é descrito, em seu prefácio, como um produto de um trabalho colaborativo entre a Universidade Pompeu Fabra e escolas da educação básica da Espanha. O trabalho, coordenado pela professora doutora Rosa Estopà, foi desenvolvido em três fases denominadas de CDR (construção-desconstrução-reconstrução). A fase 1 (construção) consistiu no levantamento de um *corpus* – *Corpus IULA Children* (“Corpus Infantil IULA”) – constituído por 3.563 definições de 95 termos básicos da ciência, elaboradas por crianças entre 6 e 9 anos, e por 3.575 desenhos feitos pelas crianças, para ilustrar esses conceitos científicos. A partir desse *corpus* escolar, foi possível obter informações acerca do conhecimento das crianças sobre um determinado conceito, que informação prévia elas tinham de um termo e que informações

apresentavam distorções ou, ainda, o que as crianças não sabiam acerca desse termo (Estopà, 2021).

Na fase 2 (desconstrução), o *corpus* com as explicações das crianças passou por uma fase de desconstrução, na qual a informação foi analisada e classificada em três grupos: 1) informação positiva do ponto de vista da ciência, que foi incorporada à definição final, na qual foram empregadas as mesmas palavras dos estudantes; 2) informação considerada não verdadeira cientificamente e que não podia ser usada com um valor pedagógico e 3) informação cultural, que também foi analisada sob o princípio da veracidade.

Já na fase 3 (reconstrução), especialistas nas matérias (biólogos, médicos, físicos, engenheiros, linguistas) fizeram um controle desse conhecimento, a fim de assegurar a autenticidade da informação selecionada quanto ao saber científico (Estopà, 2021). Assim, o *Corpus IULA Children* (“Corpus Infantil IULA”) teve como principais finalidades obter informação do conhecimento prévio coletivo das crianças e servir de base não somente para a construção das definições presentes no dicionário, mas também para a seleção dos exemplos apresentados pelas crianças em suas explicações acerca do termo científico.

O *corpus* também constou da seleção de desenhos elaborados pelas crianças para compor os verbetes do dicionário. Diante da grande quantidade de desenhos produzidos pelas crianças (uma média de 60 por termo), a equipe de pesquisadores estabeleceu três critérios para a seleção: a complementaridade entre informação e desenho, a compreensão do termo sem a necessidade da sua definição e a diversidade de autores (Estopà, 2021). Com isso, foi selecionado um desenho para ilustrar cada entrada do dicionário impresso, sendo que cada desenho inserido na obra pertence a um autor diferente.

Assim, o MPDC³ se constitui em uma obra singular no campo da lexicografia por conter em suas páginas o modo particular de as crianças representarem suas experiências e seu conhecimento de mundo, mais especificamente, os conceitos básicos da ciência por meio de recursos semióticos.

Na próxima seção, apresentamos os percursos metodológicos adotados para as análises dos verbetes.

³ Recentemente, o dicionário foi traduzido para o português do Brasil e para o inglês e teve uma versão *online* publicada em 2022 pela editora Arte&Livros, que pode ser acessada gratuitamente pelo seguinte link: <https://online.pubhtml5.com/opbz/ahfl/#p=1>

3 Aspectos metodológicos do estudo

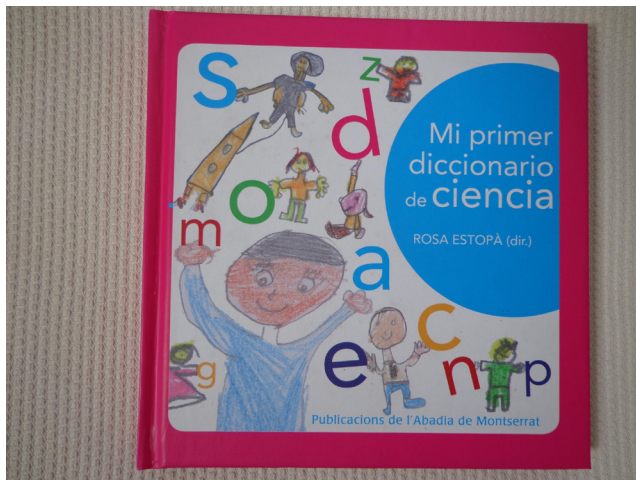
Considerando que a investigação do dicionário ilustrado infantil se insere em uma abordagem multimodal, guiadas pelo entendimento de que o significado dos verbetes ilustrados decorre da relação entre os modos verbal e visual, desenvolvemos uma pesquisa de natureza descritiva e qualitativa acerca de verbetes da obra lexicográfica MPDC, por enfatizar a descrição de um fenômeno – a intersemiose no dicionário – e por visar à apresentação de suas características (Paiva, 2019). Conforme Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa de natureza qualitativa se ocupa em analisar os dados sobre o mundo social representado, que foram produzidos nos processos de interação.

O dicionário em análise foi desenvolvido a partir de atividades escolares com crianças falantes da língua catalã – no contexto de duas escolas selecionadas, conhecidas por seu espírito inovador e experimental no ensino da ciência e da língua na Espanha – e é destinado a crianças em fase de alfabetização. Segundo Estopà (2014), os estabelecimentos de ensino estão inseridos em um ambiente social de falantes do idioma catalão que representa a língua materna de 85% dos alunos. As crianças matriculadas são de famílias que possuem um nível cultural e econômico médio alto e cerca de 80% dos pais têm formação de nível superior. A obra tem como proposta possibilitar uma aproximação amigável com os potenciais consulentes, ao oferecer uma obra com desenhos feitos por crianças na mesma faixa etária do público-alvo e com definições construídas a partir do vocabulário das crianças que participaram do projeto e de seus exemplos, para explicar os termos da ciência.

De acordo com Estopà (2014, em Sousa, 2021, p. 81), a escolha por esse tipo de escola se justifica pelo fato de que era necessário que os alunos pudessem se expressar por escrito já na primeira série, para produzirem explicações cientificamente adequadas para os termos selecionados e trabalhados em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto. Assim, o *corpus* produzido serviu para a construção de definições completas e úteis para as demais crianças da mesma idade. O projeto contou com a participação de 500 crianças com idade de 5 a 8 anos, alunos de primeiro e segundo cursos da educação primária, estudantes dos colégios Annexa-Joan Puigbert, da cidade de Gerona, e Sant Nicolau, da cidade de Sabadell, na Espanha, nos anos de 2009 a 2012. Com base no *corpus* levantado, uma equipe de profissionais elaborou as definições que constam no dicionário e selecionou os

desenhos que compõem os verbetes. Apresentamos, na Figura 4, a capa do dicionário ilustrado infantil.

Figura 4 – Capa do dicionário MPDC



Fonte: Estopà (2013).

Como já foi dito na subseção 2.3, o dicionário infantil contém 95 palavras que pertencem, na sua maioria, à classe gramatical dos substantivos (83) e, em menor quantidade, à classe dos verbos (12). São termos básicos da ciência oriundos da matemática, medicina, física, biologia e linguagem. O modo verbal escrito, o verbete, é formado pela palavra-entrada, pela categoria gramatical por extenso e pela definição com exemplos (na maioria dos verbetes); o modo visual é formado por um desenho produzido pelas crianças, correspondente a cada palavra-entrada. A constituição do *corpus* da pesquisa de mestrado reuniu 26 verbetes – com suas respectivas imagens, selecionadas para análise – distribuídos em 20 substantivos (25% do total), dos quais 15 são monossêmicos e 05 são polissêmicos, além de 06 verbos (50% do total), sendo 03 monossêmicos e 03 polissêmicos.

Para os propósitos de análise e ilustração deste artigo, optamos pela apreciação de quatro termos oriundos, respectivamente, de quatro áreas do conhecimento contempladas no dicionário, a saber: ciências naturais, física, medicina e linguagem. Assim, selecionamos os verbetes *ar*, *força*, *vacina* e *palavra*, a fim de representarem as respectivas áreas. Convém

destacar que os quatro verbetes selecionados para análise não foram usados nas análises no texto da dissertação. Após a seleção do *corpus*, descrevemos e analisamos a composição multimodal desses verbetes, fundamentadas pelo suporte teórico das relações intersemióticas, segundo o sistema de relações texto-imagem de Martinec e Salway (2005). Cabe registrar que a coordenadora do projeto do dicionário infantil em língua espanhola Estopà (2013) autorizou, por escrito, o uso das imagens da obra para propósito desta análise. Apresentamos, a seguir, a análise dos verbetes selecionados para este artigo.

4 Análise das relações intersemióticas de verbetes e imagens do dicionário infantil

O primeiro verbete a ser analisado *aire* (“ar”) é um termo pertencente à área das ciências naturais.

Figura 5 – Verbetes – aire (“ar”)



Fonte: Estopà (2013, p. 10).

Composto por uma acepção da palavra-entrada *aire* (“ar”), o texto escrito do verbete na figura 5, que representa a definição do termo na visão da criança-autora é formado por quatro orações. A primeira apresenta as características físicas do “ar”: ele é “transparente e não tem cor”. Na segunda, esse elemento da natureza está associado a objetos que modificam a sua temperatura, como o “ar quente que sai de um radiador ou de um secador, ou o ar frio que sai do ar-condicionado”. A terceira explicita a sua função vital para a sobrevivência dos seres vivos. A quarta oração acrescenta a informação de que “no espaço não tem ar”.

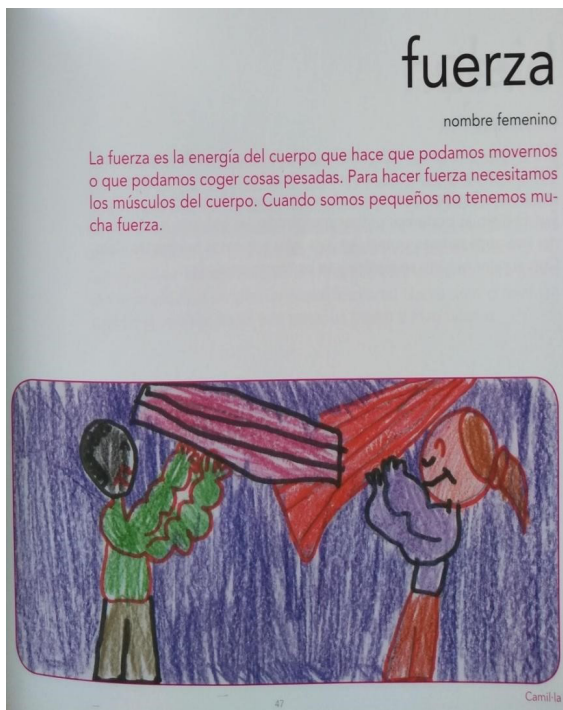
O texto visual, por sua vez, produz significados representacionais por meio de estruturas narrativas de ação. Na imagem, a árvore e as folhas secas ao vento contribuem para a identificação da circunstância locativa que serve de cenário para a participante (garota) e para a ação (tentativa de pegar o chapéu levado pelo vento). Com base nesses elementos, é possível afirmar que se trata de um ambiente ao ar livre. Também é notável que os traços desenhados em torno do chapéu indicam que este item está sendo carregado pelo vento.

Cabe destacar que as cores e o tamanho dos elementos têm um papel relevante nos desenhos das crianças, para reproduzir significados próximos da realidade social e contribuir para os significados composicionais na página do dicionário. O recurso semiótico da cor verde, empregada na copa da árvore e no chapéu, produz uma rima visual: posicionados no topo da imagem, esses elementos simbolizam proteção solar. A copa dá sustentação às folhas que produzem sombra; de forma análoga, o chapéu também fornece sombra e proteção para a cabeça. Assim como a cor desses elementos, o tamanho dos braços da participante também chama a atenção do leitor (saliência) para os processos de ação e observação.

Ao analisarmos as relações entre os modos semióticos que constituem o verbete *aire* (“ar”) nessa composição – a informação do texto verbal mencionada na terceira oração *las personas, los animales y las plantas necesitamos aire para vivir* (“as pessoas, os animais e as plantas necessitam de ar para viver”), representada pelas imagens da planta, da garota posicionada em ângulo oblíquo, olhando para o chapéu no ar, e algumas folhas secas voando, mostrando que todos os seres da natureza precisam de ar para viver – verificamos que há uma relação direta entre os modos verbal e visual, entre o que se explica e o que se observa no desenho, configurando uma relação de *status* por

igualdade, em que o modo visual facilita o entendimento do significado no modo verbal. No entanto, nas demais orações do texto escrito (1, 2 e 4), os exemplos constantes na definição da palavra “ar” divergem, em certo nível, do exemplo mostrado na figura 5. Ainda que seja possível extrair o sentido da palavra-entrada através do desenho, parece não haver uma equivalência direta entre os modos, posto que eles produzem significados distintos, revelando uma relação de *status* por desigualdade entre os dois modos. Os significados representacionais do modo verbal escrito parecem trazer informações a mais que não estão representadas no modo visual, na mesma proporção. No verbal, o ar é definido por suas características físicas e pela sua importância indispensável para a existência dos seres vivos. No desenho, porém, a estrutura narrativa provoca uma significação mais voltada para o sentido da palavra “vento”, que é o ar em movimento, o que poderia ser compreendido como um subverbe ou um novo verbe.

No que diz respeito às relações lógico-semânticas, ao examinarmos as relações entre os modos, percebemos que a imagem adiciona um novo significado para a palavra-entrada, em termos de processo – ar em movimento. Assim, de acordo com Martinec e Salway (2005), é estabelecida uma relação lógico-semântica de expansão por extensão, em que se percebe que cada oração no modo verbal expande outra oração, adicionando uma nova informação que vai além do que já foi exposto na anterior, já que inicialmente a criança-autora define o termo apresentando as características físicas do “ar”: ele é “transparente e não tem cor”. Na sequência, o ar está associado a objetos que modificam a sua temperatura, como o “ar quente que sai de um radiador ou de um secador, ou o ar frio que sai do ar-condicionado”. Na terceira explicita a sua função vital para a sobrevivência dos seres vivos. E, por último, acrescenta a informação de que “no espaço não tem ar”. A extensão se realiza no modo verbal e não é representada na sua totalidade no modo visual. Esse tipo de relação também foi encontrado na Figura 6, que apresentamos a seguir.

Figura 6 – Verbete - *fuerza* (“força”)

Fonte: Estopà (2013, p. 47).

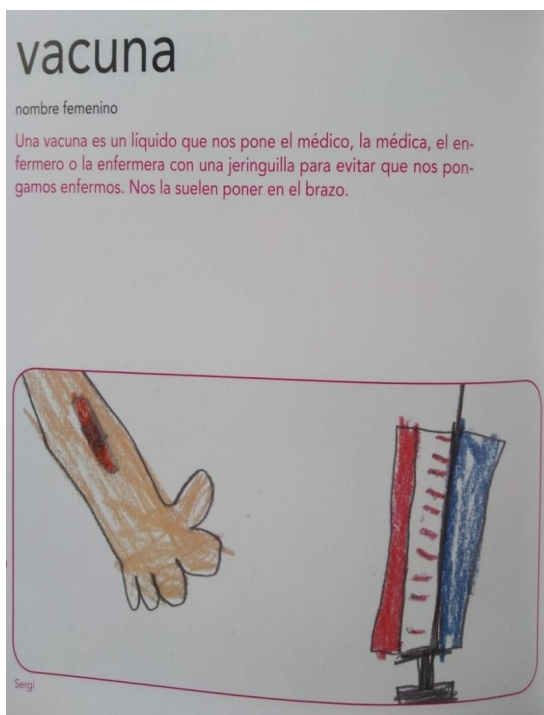
Na acepção do verbete da Figura 6, o conceito de *fuerza* (“força”), como definido no modo verbal, está atrelado à energia proveniente dos músculos, que capacita os seres humanos a realizarem atividades motoras como “pegar coisas pesadas”. Ademais, o aumento da força está associado ao crescimento da criança e a uma característica de adultos, pois “quando somos pequenos não temos muita força”.

A imagem (desenho) da Figura 6 também mostra essa função dos músculos de gerar energia para a realização de algo. O tamanho dos braços e as linhas curvas que representam a definição do tônus muscular captam nossa atenção (saliência) para olhar os objetos grandes e aparentemente pesados que foram erguidos pelos participantes. A disposição desses elementos sugere que a capacidade motora de realizar exercícios de força tem origem nos músculos do corpo. Por meio do tamanho e do formato dos objetos e da disposição dos elementos na imagem, são estabelecidos

os significados composicionais do verbete. As representações nos dois modos sugerem uma relação de *status* por igualdade, em que os sentidos no modo verbal das duas primeiras orações são representados no modo visual, que mostra duas pessoas levantando objetos pesados. O desenho dos braços feito pelas crianças representa os músculos e o esforço de levantar dois objetos pesados.

Ao analisarmos as informações presentes nos dois modos, verbal e visual, nas relações lógico-semânticas, percebemos que a imagem se relaciona apenas com as duas primeiras orações do texto verbal, posto que a explicação de que as crianças pequenas não têm muita força, expressa na última oração, não está explícita na imagem. Essa informação inserida na acepção da palavra-entrada expande o modo visual em uma relação lógico-semântica de extensão.

Figura 7 – Verbetes - *vacuna* (“vacina”)



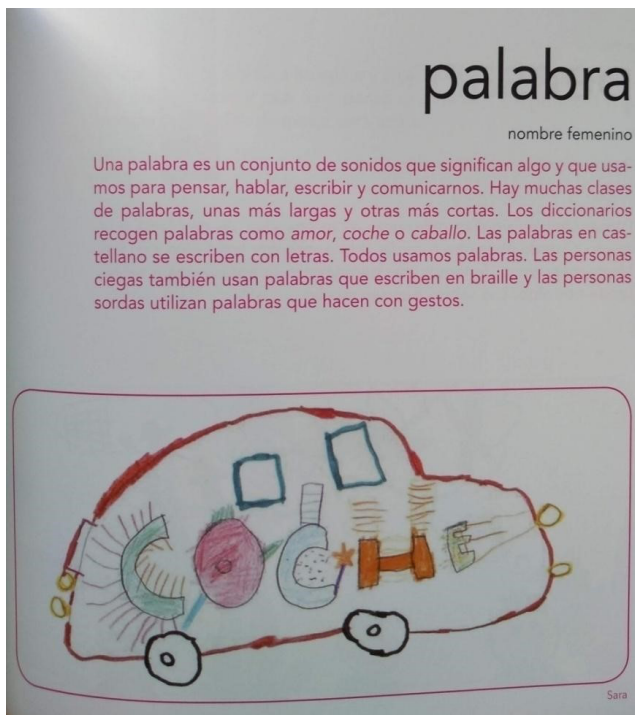
Fonte: Estopà (2013, p. 102).

No verbete *vacuna* (“vacina”), os conteúdos explicativos da acepção estão estruturados em forma de respostas para as seguintes perguntas: o que é? *um líquido*, para que serve? *evitar que adoecemos*, quem administra a substância? *médicos ou enfermeiros*, como é inserida a vacina e em que parte do corpo? *com uma seringa se injeta no braço*.

Na composição imagética, percebemos a retomada de alguns desses conteúdos ao serem representados, com detalhes, a seringa e o local da vacina. À esquerda do desenho, visualizamos a representação de um braço com a área da vacina destacada na cor vermelha, que sugere que o líquido foi introduzido na veia. À direita está representada a seringa na posição vertical: de baixo para cima, é possível identificar os seguintes elementos, que compõem o objeto: o êmbolo; o corpo da seringa dividido em três partes de cores distintas e com pequenos traços na horizontal, que representam as demarcações da capacidade de armazenamento da medicação, que vão de 1ml a 10ml, e a haste da agulha.

Nessa estrutura, os significados do verbete são compreendidos e reforçados pelo emprego do recurso semiótico do tamanho e da cor (saliência), que conferem destaque aos elementos presentes no desenho. Os significados representacionais são percebidos por uma estrutura de ação, que acentua o ato da vacinação ao mostrar apenas parte do braço de um participante anônimo.

No verbete da Figura 7, percebemos, portanto, que a imagem repete alguns dos conteúdos presentes na acepção, o que pode facilitar para o consulente a compreensão da palavra-entrada e nos leva a perceber uma relação de *status* por desigualdade, em que há mais informação no modo verbal sobre o termo *vacuna* do que o que é representado no modo visual. No que concerne às relações entre modo verbal e visual, vemos que a informação de que a vacina evita o adoecimento expande o sentido da imagem quanto ao propósito da vacinação; com isso, uma relação lógico-semântica de expansão por aprimoramento causal entre esses modos é estabelecida.

Figura 8 – Verbete - *palabra* (“palavra”)

Fonte: Estopà (2013, p. 71).

O modo verbal, na Figura 8, consiste em uma sequência de informações acerca de vários aspectos semânticos da palavra-entrada *palabra* (“palavra”), que enriquecem a compreensão do verbete. O primeiro período define *palabra* como *um conjunto de sons que significam algo e que usamos para pensar, falar, escrever e nos comunicar*. Os períodos que se seguem adicionam informações relativas à classe, à grafia das palavras da língua espanhola e, ademais, aos tipos de sistemas de escrita (letras, braille e gestos).

Quanto à imagem (modo visual) inserida na página deste verbete, a figura 8 mostra o desenho de um carro que nos reporta ao modelo Volkswagen Typ 1, que ficou conhecido por Fusca, no Brasil. A imagem é formada pelo contorno da lateral do veículo, que exhibe, em seu interior, a escrita da palavra *coche* (“carro”) com letras blocadas e decoradas. A

disposição das letras preenche o interior do desenho, fazendo alusão às engrenagens do automóvel.

A organização de todos esses elementos realiza os significados representacionais do verbete. O tamanho e as cores empregadas no preenchimento das letras as diferenciam e captam nossa atenção (saliência) para olhar os detalhes de cada uma que, a nosso ver, funcionam como atributos do carro, construindo uma estrutura conceitual simbólica, na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006).

Ainda no que se refere ao modo visual, salientamos que a semiose decorre da articulação entre a forma escrita da palavra *coche* (“carro”), que identifica o objeto, e a forma imagética que representa o objeto carro. A palavra inserida no centro da imagem corresponde ao núcleo da informação e funciona como uma legenda, cuja função é a de identificar esse objeto.

Quanto à construção de sentidos e à relação entre os modos, observamos que cabe ao enunciado, no modo verbal, ampliar a significação da imagem, posto que é somente após a leitura desse texto que o consulente poderá acessar outro sentido da imagem, no caso, exemplificar uma das palavras escritas do idioma castelhano, o que evidencia uma relação de elaboração por exemplificação nas relações lógico-semânticas. Na relação de *status* por desigualdade, segundo Martinec e Salway (2005), o modo verbal apresenta informações da definição do verbete *palabra* (“palavra”) que não são representadas no modo visual.

Por outro lado, o texto esclarece a inserção da imagem no verbete - *palabra* (“palavra”), ao apresentar outras informações. Assim sendo, é possível afirmar que o texto verbal estende a significação do verbete, ao fazer referência a outras possibilidades de escrita (como o braile e os gestos), ao informar que os processos de *pensar*, *falar* e *comunicar* envolvem o uso das palavras e, ainda, ao mencionar o dicionário como uma obra de registro dessas palavras.

Todas essas informações são adições ao desenho, que oferecem aos consulentes um entendimento mais aprofundado do verbete; além disso, sem o texto da acepção, a imagem poderia induzir o leitor, ainda em fase de alfabetização, a pensar que se trata do verbete - *coche*. Posto isso, atribuímos aos dois modos a relação de expansão por extensão, em que o modo verbal apresenta mais informações do que aquilo que é representado no modo visual.

Vale destacar que as análises dos quatro verbetes do dicionário ilustrado infantil apresentam a mesma organização espacial para todas as

páginas dos verbetes. O padrão adotado pela equipe do projeto *Jugando a definir la ciencia* (“Jogando para definir a ciência”), na diagramação do dicionário, foi dispor o modo verbal no topo da página e o modo visual na parte inferior. Na parte superior da página, além da acepção, encontram-se a palavra-entrada e a classificação morfológica. Na parte inferior, está localizado o desenho que ilustra o verbete. É importante pontuar que, apesar de as crianças em fase de alfabetização não dominarem, ainda, o código escrito, este aparece no topo da página, o que ressalta, segundo o modo de leitura na cultura ocidental, a predominância do modo verbal sobre o visual na obra em questão.

As análises dos quatro verbetes revelam a maneira como as crianças constroem sentidos por meio de recursos semióticos. Ficou evidente que, nestes verbetes, os modos verbal e visual estabelecem relações de *status* por desigualdade – em que o modo verbal traz definições e características acerca da palavra a ser definida, que nem sempre são representadas pelas crianças no modo visual – bem como relações de expansão por extensão – em que as informações do modo verbal estendem os sentidos do modo visual (o texto escrito contém outras informações em termos de processos), quando se analisam as relações lógico-semânticas, segundo Martinec e Salway (2005).

Ao serem examinados os desenhos que ilustram as palavras, ficou evidente que as cores são importantes para compor e realizar os significados no modo visual. Esse recurso semiótico pode ser usado para caracterizar e identificar ideias, pessoas, coisas e lugares; assim sendo, a cor realiza os significados representacionais, como enfatiza Kress e van Leeuwen (2021). Elas também podem criar contrastes que distinguem elementos ou produzem uma rima visual que forma unidade e constrói coerência dentro de uma composição imagética, como a usada no dicionário infantil.

No nosso entender, podemos ressaltar ainda, neste estudo, que no modo verbal dos verbetes, o que mais se destacam são os exemplos inseridos nas acepções, pois remetem a situações da vida escolar das crianças-autoras. No modo visual, o que mais chama a atenção é o fato de que, quando há pelo menos um participante humano, em sua maioria, ele é representado com a imagem de uma criança. Isso evidencia a consciência e o protagonismo das crianças como autoras de textos verbais e de desenhos, como participantes representadas nesses modos.

5 Considerações finais

No presente estudo, foram analisados quatro verbetes ilustrados do dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (“Meu primeiro dicionário de ciência”), elaborado com base em um *corpus* composto por textos escritos e desenhos de crianças falantes de catalão, em uma escola de ensino fundamental da Espanha. A partir da descrição multimodal desses verbetes e da análise das relações lógico-semânticas baseadas no sistema proposto por Martinec e Salway (2005), foi possível compreender como a definição (modo verbal) e o desenho (modo visual) se complementam semioticamente, podendo favorecer uma compreensão mais ampla dos termos científicos que compõem a obra lexicográfica.

As análises revelaram que os elementos presentes na composição do verbete mostraram, ainda, que as crianças trazem conhecimentos de sua cultura, de suas experiências e de mundo para explicar termos da ciência. Essa construção de significado se realiza a partir do contexto do produtor, que pode ser visualizado tanto no modo verbal como no visual (Halliday; Mathiessen, 2004).

Por fim, esse estudo confirma o pensamento de Kress e van Leeuwen (2021), que pontuam que as produções da criança são decorrentes da sua história cultural, social e psicológica e estão moldadas pelo contexto de produção. Na perspectiva da Semiótica Social, as crianças atuam ativamente na construção de significados, são potenciais *designers* de sentidos, que se utilizam de modos e recursos semióticos disponíveis para retratar o que está representado verbalmente, revelando sua criatividade e seus conhecimentos aprendidos nas aulas de ciência, na produção de significados em textos multimodais. Vale ressaltar ainda a importância do estudo e de suas contribuições para o reconhecimento da Semiótica Social como embasamento teórico relevante no campo da Multimodalidade, para compreensão de sentidos de textos constituídos de várias semioses.

Declaração de autoria

As autoras declaram, para os devidos fins, que não têm qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo, que o texto foi concebido por ambas as partes, sendo divididas as tarefas da seguinte forma: Dulcimar Albuquerque de Sousa participou na pesquisa e escrita na

conceptualização do estudo, no desenvolvimento dos conceitos da subseção 2.3 sobre o dicionário ilustrado infantil; nas seções 3 e 4, que descrevem os aspectos metodológicos do estudo, incluindo a natureza da pesquisa, composição do *corpus* e categorias de análise e, na sequência, a discussão e a reflexão dos dados e as referências do texto; elaborou ainda o resumo do artigo. Antonia Dilamar Araújo participou na pesquisa e na escrita da conceptualização do estudo, na escrita da seção 1, Introdução do artigo, no desenvolvimento dos conceitos das subseções 2.1 e 2.2, que tratam sobre multimodalidade na perspectiva da Semiótica Social e sobre as relações intersemióticas em textos multimodais, de base teórica, a partir de leitura dos textos referendados, dos artigos de domínio público, presentes nas referências do texto, e escreveu as Considerações finais e o *Abstract*. As autoras se dedicaram integralmente à análise, à revisão e a todo o processo de desenvolvimento e conclusão da pesquisa. As autoras declaram que obtiveram autorização, por escrito, da coordenadora do projeto do dicionário *Mi primer diccionario de ciencia* (“Meu primeiro dicionário de ciência”), objeto de análise neste estudo. As duas autoras são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Referências

- BARTHES, R. *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang, 1968.
- BAUER, W. M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.
- BULL, G; ANSTEY, M. The characteristics of multimodal texts: implications for the teaching of reading and writing. In: BULL, G; ANSTEY, M. *Evolving pedagogies – Reading and writing in a multimodal world*. Curriculum Press, Education Services Australia:2010, p. 21-46
- CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación – elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.
- ESTOPÀ, R. *Mi primer diccionario de ciencia*. Barcelona: Publicacions de L'abadia de Montserrat, 2013.

ESTOPÀ, R. Construir para deconstruir y volver a construir: elaboración colaborativa de un diccionario escolar de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. Barcelona, v. 32, n. 3, p. 571-590. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1344>

ESTOPÀ, R. *El diccionario escolar de la ciencia: un aliado en el aula*. España: Aula Magna, Proyecto Clave McGraw-Hill, 2021. E-book.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estudo de arte. *D.E.L.T.A*, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3rd. ed. London/New York: Arnold. 2004.

HERNÁNDEZ, H. H. El diccionario en la enseñanza de E.L.E (diccionarios de español para extranjeros). In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 11., 2000, Zaragoza. Actas [...] Zaragoza: ASELE, 2000. p. 93-103.

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

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: JEWITT, C. (ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London/ New York: Routledge, 2014, p. 15-30.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of visual design*. London: Routledge, 2021[2006].

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, London, v. 4, p. 339-374, 2005.

MARTÍNEZ PULIDO, F. El diccionario como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, [S. l.], n. 21, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9622.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PAIVA, V. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Editora Parábola, São Paulo. 2019.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina, Rev. Artes y Letras*, Costa Rica. v. 29, n. 3 (Especial), p. 19-28, 2005. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4653>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PONTES, A. L. Articulação verbo-visual em verbetes lexicográficos de dicionários escolares brasileiros. In: PONTES, A. L.; ARAÚJO, E. M. V. M.; MOREIRA, G. L.; SANTOS, H. L. G. dos; FECHINE, L. A. R. (orgs.). *Perspectivas em Lexicografia e Terminologia*. Fortaleza: EdUECE, 2018, p. 16-50.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p.295-324, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21709/casa.v12i2.7243>.

SOUSA, D. A. de. *A relação verbo-visual em um dicionário de língua espanhola produzido por crianças: Uma análise multimodal à luz da semiótica social*. 2021. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza, 2021.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London, New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. *The language of colour: an introduction*. London: Routledge, 2011.



A noção de modo semiótico na teoria de Kress e seu papel na proposta de um modelo de análise de textos multissemióticos: o caso do *motion graphic* educativo

The Notion of Semiotic Mode in Kress's Theory and Its Role in Proposing an Analytical Model for Multi-semiotic Texts: The Case of the Educational Motion Graphic

Lucas Baumgratz-Gonçalves

Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), São José dos Campos, São Paulo / Brasil
proflucasgratz@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4492-1819>

Orlando Vian Junior

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo / Brasil
CNPq

vian.junior@unifesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-0322-7177>

Resumo: A noção de modo semiótico proposta por Kress é extremamente produtiva para a análise de textos multissemióticos, pois é possível observar a maneira como os distintos modos se organizam para a construção de sentidos. Com base nessa noção, este texto objetiva apresentar subsídios para a construção de um modelo de análise de *motion graphic* educativos, um artefato semiótico característico de práticas sociais emergentes e bastante típicas da cultura hipermidiática. A partir de uma abordagem metodológica qualiquantitativa e interdisciplinar no campo da Linguística Aplicada para a análise e discussão dos dados, os resultados apontam que os modos semióticos precisam ser considerados a partir de suas potencialidades no contexto em que são produzidos e veiculados. Concluímos que o modo verbal oral exerce predominância sobre os demais na peça de *motion graphic* educativo analisada, pois é partir dele que os outros modos passam a integrar o artefato multissemiótico na construção de significados.

Palavras-chave: modo semiótico; *motion graphic* educativo; análise multissemiótica.

Abstract: The notion of mode proposed by Kress is extremely productive for the analysis of multi-semiotic texts, as it is possible to observe the way in which the different

modes are organized for meaning making. Based on this notion, this text aims to present elements for the proposal of an analytical model for the analysis of educational motion graphics, a semiotic artifact typical of emerging social practices and quite common in the hypermedia culture. Adopting a quali-quantitative and interdisciplinary methodological approach in the field of Applied Linguistics for the analysis and discussion of the data, the results indicate that the modes need to be considered based on their potential in the context in which they are produced and disseminated. We conclude that the verbal oral mode predominates over the others in the educational motion graphic analyzed, as it is from it that the other modes become part of a multi-semiotic artifact in meaning making.

Keywords: mode; educational motion graphic; multi-semiotic analysis.

Recebido em 28 de fevereiro de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Introdução

O interesse pela multimodalidade tem crescido acentuadamente em anos recentes, principalmente a partir do advento das Novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, um fenômeno multimodal por natureza e para as quais diversos modos semióticos concorrem para a construção de sentidos nos mais diversos ambientes socioculturais.

No contexto em que estamos inseridos, é importante considerar os aspectos envolvidos na análise multimodal de tecnologias digitais, uma vez que “a informatização transforma a mídia em dados de computador”¹, como já havia sido advertido por Manovich (2001, p. 45). Nesse sentido, os *motion graphic* educativos (MGE, daqui por diante) passaram a se tornar presença constante nas mídias digitais, exigindo, assim, que sejam descritos, analisados e compreendidos tanto para a pesquisa quanto para sua utilização nos contextos em que circulam e em que são usados com distintas finalidades.

¹ Esta e todas as demais citações traduzidas dos originais em língua inglesa são de nossa autoria.

Adotando contribuições do vasto legado teórico-metodológico da Semiótica Social (SS, daqui por diante) de Hodge e Kress (1988), a saber: a biografia de Kress em Bezemer (2019) ou o tributo de Bezemer, Jewitt e van Leeuwen (2020) e suas potencialidades para o estudo da multimodalidade em práticas sociais, tomamos como base o modelo proposto por Baumgratz-Gonçalves (2022) para a análise de textos multissemióticos. No referido modelo, distintos modos semióticos concorrem para a construção dos sentidos e, por essa razão, uma análise multimodal e interdisciplinar é necessária.

Devido ao seu aspecto multidisciplinar, a abordagem multimodal preceituada por Hodge e Kress (1988) no âmbito da SS permite a investigadores empregar ferramentas analíticas para a compreensão dos mais distintos eventos, artefatos e produtos resultantes de ações sociais, culturais, políticas e, por conseguinte, ideológicas.

A característica multidisciplinar é marca do legado teórico e metodológico deixado por Kress. O autor, ao longo de sua carreira, dedicou-se a investigar a relação entre os processos linguísticos e a sua inserção nas práticas socioculturais, centralizando essa preocupação em *Linguistic processes in sociocultural practice* (Kress, 1985), sua obra seminal.

A partir desta introdução, e como forma de articular discussões multimodais e multidisciplinares, este texto está organizado de forma a apresentar a fundamentação teórica. Em relação à noção de modo, recorreremos à teoria de Kress (2003, 2010, 2017), Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) e Bezemer e Kress (2016) e autores legatários (O'Halloran, 2009; O'Halloran; Smith, 2011; Serafini, 2014; Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016; Jewitt, 2016), valendo-nos do diálogo teórico e interdisciplinar que circunscreve os diversos aspectos envolvidos na construção dos sentidos de um MGE, bem como de categorias analíticas que permitem inventariar as potencialidades (possibilidades de sentido) do(s) modo(s) em textos verbo-visuais. Em seguida, dispomos os passos metodológicos para análise de uma peça de MGE e, a partir deles, propomos um modelo para a análise de textos multimodais, com foco no MGE e nos subsídios da SS kressiana. Dispomos, por fim, nossas considerações sobre as possíveis implementações desse modelo de análise em investigações interdisciplinares que abordem aspectos multimodais nos campos do *Design Visual* e da *Linguística Aplicada* (LA, doravante).

2 Fundamentação teórica

Os vídeos de MGE podem ser definidos, conforme proposto por Velho (2008), sob dois aspectos: um técnico e outro conceitual. A partir de seu aspecto técnico, poderiam ser definidos “como uma aplicação mista de tecnologias de computação gráfica e vídeo digital”. Do ponto de vista conceitual, podem ser considerados “como um ambiente privilegiado de exercício de projeto gráfico através de imagens em movimento” (Velho, 2008, p. 18).

Como se pode depreender pela definição de Velho (2008), trata-se de um artefato semiótico complexo e, para compreender os diversos modos que compõem os sentidos de um MGE, torna-se necessária a incursão primeiramente na noção de modo, uma vez que modos distintos contribuem para os sentidos em um mesmo texto.

Com base na combinação de distintos modos para a construção de significados em textos multisemióticos, é essencial considerar, ainda, as propriedades da multimodalidade e seu papel na análise de tecnologias digitais em nossos tempos hipermidiáticos.

Por fim, para uma articulação teórica mais abrangente, torna-se também necessário o estabelecimento de diálogos interdisciplinares, pois diversas áreas do conhecimento contribuem para a compreensão da complexidade de uma peça de MGE, como discutimos nas próximas duas subseções.

2.1 A noção de modo semiótico e de multimodalidade em Kress

Em um de seus últimos textos sobre o que é modo semiótico, em coletânea organizada por Jewitt (2017), Kress define modo como sendo “um recurso socialmente moldado e dado culturalmente para criar significado” (Kress, 2017, p. 60), além de acrescentar que “os modos oferecem diferentes potenciais para criar significado” (Kress, 2017, p. 61). É importante considerar, portanto, as apropriações que determinado modo pode oferecer em contextos distintos, podendo significar algo em um e algo totalmente diferente em outro contexto.

Esse aspecto é reforçado pelo autor ao afirmar que “uma teoria ou rótulos produzidos especificamente para um modo não podem lidar com todas as diferentes potenciais de todos os modos usados em qualquer cultura” (Kress, 2017, p. 74), ou seja, os modos e as apropriações por

eles possibilitadas irão depender dos contextos em que são produzidos e em que circulam.

Essa afirmação fica patente ao observarmos os 34 capítulos que compõem a coletânea organizada por Jewitt (2017) e dedicada a Gunther Kress, pois evidencia que cada modo tem suas próprias potencialidades e elas variam, portanto, a partir da perspectiva teórica e metodológica pela qual são vislumbradas, possibilitando, assim, os mais diversos diálogos e interfaces.

Como já sinalizado em Vian Jr. e Rojo (2020), na Gramática Sistêmico-Funcional (de agora em diante, GSF) proposta por Halliday (1985) e revisada em Halliday e Matthiessen (2014), a palavra modo tem um aspecto polissêmico, pois são usados:

os termos modo (do inglês *mode*) para se referir à variável de contexto que determina a função que a linguagem exerce, bem como ao que os participantes têm como expectativa do que a linguagem possa fazer por eles em uma situação específica. Temos, ainda, o termo Modo (com inicial maiúscula), elemento da estrutura interpessoal da oração e, por fim, o termo MODO (todas maiúsculas), que se refere ao sistema pessoal primário, isto é, faz referência à gramaticalização do sistema semântico de Funções de Fala na oração (Vian Jr.; Rojo, 2020, p. 222).

Essa é apenas a ponta do *iceberg*, pois o trecho acima expõe de forma bastante resumida a questão, já que, na teoria de Halliday e Matthiessen (2014), há distintas acepções para o termo que, em português, são todos traduzidos como modo, tanto para a palavra *mode* quanto para as palavras *mood* e MOOD.

Para uma definição do que seja um modo semiótico, Kress (2017) propõe duas formas de se definir esse conceito: uma *social* e uma *formal*. De acordo com o autor, a perspectiva social está fundamentada na SS:

Duas outras respostas da pergunta “o que é modo?” são essenciais. Uma enfatiza o *social* na semiótica social; a outra enfatiza os requisitos formais de uma teoria sociosemiótica da comunicação. A primeira pode ser resumidamente afirmada: Socialmente, o modo é o que uma comunidade considera um modo e o demonstra em suas práticas; é um assunto para uma comunidade e suas necessidades representacionais (Kress, 2017, p. 65, *itálicos no original*).

A esfera formal, por seu turno, toma por base a sistêmico-funcional e, segundo o autor:

[...] em uma teoria Sociossemiótica, qualquer recurso de comunicação deve atender a três funções: ser apta a representar o que ‘acontece’ no mundo - estados, ações eventos: a *função ideacional*; representar as relações sociais dos envolvidos na comunicação: a *função interpessoal*; e representar ambas [ideacional e interpessoal] como oração - textos - coerentes internamente e com o ambiente: a *função textual*. Se a música ou a cor ou o layout atendem estes requisitos, são modos; se não atendem, não são (Kress, 2017 p. 65, *itálicos no original*).

Além dessa esfera formal e das funções a que devem atender, como apontado por Kress (2017) na citação acima, é importante também considerar as dimensões socioculturais, pois, conforme argumenta Serafini, “as dimensões socioculturais dos vários modos são tão importantes na compreensão de uma composição multimodal e da multimodalidade como são suas dimensões tecnológicas e materiais” (Serafini, 2014, p. 45).

Logo, a noção de modo, fundamentada na concepção hallidayana de língua como um sistema de escolhas disponíveis a seus usuários para construção de sentidos, foi expandida por Hodge e Kress (1988) para outros modos semióticos e, posteriormente, Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) a conceberam como multimodalidade.

A multimodalidade, tomando por base a discussão sobre o modo, pode ser definida, portanto, a partir de Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), como “o uso de uma variedade de modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular como esses modos são combinados”. Essa definição aponta para uma característica importante sobre como os modos se combinam para construir sentidos. Em outras palavras, é de suma importância considerar as maneiras específicas como os modos se relacionam no processo de elaboração dos textos, relevando-se, sobretudo, os contextos de produção e circulação. Dessa maneira, é possível traçar metodologias de análise dos modos, vislumbrando as potencialidades de sentidos dos textos veiculados na sociedade.

Em sua introdução no manual de análise multimodal que organiza, Jewitt sinaliza que, colocada de forma simples, “a multimodalidade aborda a representação, a comunicação e a interação como algo mais do que linguagem” (Jewitt, 2017, p.1).

Ao apresentarem um percurso histórico do termo multimodalidade, Jewitt, Bezemer e O'Halloran (2016) complementam essa ideia ao afirmarem que “o termo ‘multimodalidade’ foi usado para ressaltar que as pessoas usam múltiplos meios para produzir significado (Jewitt; Bezemer; O'Halloran, 2016, p. 2).

Assumimos, portanto, o MGE como um artefato semiótico multimodal, utilizado em contextos digitais para construção de significados com o objetivo de abordar questões do mundo real, de forma educativa aos espectadores sobre um determinado tema ou assunto.

Dessas concepções de modo e de multimodalidade em uso nas tecnologias digitais, torna-se necessário o estabelecimento de diálogos multimodais e multidisciplinares, pois, devido à sua complexidade, é impossível analisar um produto ou evento semiótico a partir de um único modo, já que os textos são multimodais por natureza e diversos modos concorrem para a composição dos significados nos textos. Em nosso caso, estabelecemos diálogos a partir da LA com outras áreas envolvidas nas peças de MGE, como discorreremos na próxima seção.

2.2 Diálogos multimodais e interdisciplinares

Como forma de compreender os diversos modos que compõem um MGE, é necessário levar em consideração não apenas os diversos modos que entram em sua composição para criar significados, mas também os distintos campos teóricos que o atravessam.

Em nosso caso, por estarmos inseridos no campo da LA, lidando com um produto do *Design* Visual, buscamos subsídios em ambas as áreas para compreendermos a construção dos sentidos. Por isso, foi necessário o estabelecimento de diálogos interdisciplinares para a compreensão da multimodalidade presente em MGEs.

No âmbito da LA, a relevância do aspecto interdisciplinar desta área vem sendo apontado de longa data. Moita Lopes (1999) já pontuava:

[a] natureza interdisciplinar da LA na área de LEs deverá ser cada vez mais ampliada, já que a tendência nas Ciências Sociais e Humanas me parece ser a de que é impossível se entender qualquer ato humano dentro dos limites de uma única disciplina (Moita Lopes, 1999, p. 434).

No campo da Semiótica peirceana, Santaella (2012) justifica a importância de o cidadão da sociedade atual ser letrado em múltiplas formas de linguagem:

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas de estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (Santaella, 2012, p. 10).

Por se tratar de um artefato que envolve múltiplos modos, para que se analise uma animação de MGE também será necessário um aporte teórico interdisciplinar, pois se trata de um veículo de comunicação multimodal, logo, apenas uma teoria não é capaz de apreender toda a sua complexidade. A construção e análise de uma peça comunicativa como esta requer conhecimentos de áreas como *Design*, Audiovisual, Música, dentre outras. Para tratar dos elementos verbais, recorreremos à GSF, pelo fato de haver um diálogo natural entre esta disciplina e a SS kressiana; Halliday (1985), idealizador da GSF, concebia a língua como um construto sociosemiótico. Para tratar dos elementos visuais, reportamo-nos à Gramática do Design Visual (GDV, daqui por diante), de Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021).

A diversidade de modos semióticos que cooperam para a construção de sentidos de um MGE torna clara a necessidade de evocar distintas áreas do conhecimento para que seja possível a análise do vídeo, o que evidencia que cada modo exige a utilização de fundamentações teóricas distintas.

Tomando o modo imagem em movimento, Dondis (2003) propõe que, para a compreensão dos elementos básicos da imagem, são necessários aspectos como ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento. Compreender estes elementos, como eles se organizam e formam imagens é similar ao nível “gramatical” e “lexical” da imagem.

Para a definição dos elementos visuais do MGE foram utilizados como base teórica autores como Krasner (2008), Velho (2008) e Cardoso (2021), que, além de pesquisadores, são profissionais da área do *motion design*. Krasner (2008) traz uma base histórica e algumas propriedades sobre o *motion design*. Velho (2008) é um dos primeiros autores/pesquisadores nacionais que aborda a função do *motion graphic* e suas diferenças em relação à animação. Cardoso (2021), por outro lado, traz uma visão bem atual e dinâmica sobre o processo e etapas de produção de um vídeo em *motion graphic*.

Ainda complementando o modo da imagem em movimento, uma contextualização do audiovisual é necessária com base em autores como Bernardet (1980), Field (2001), Eisenstein (2002), Journot (2005) e Aumont e Marie (2006). Esses autores colaboram com um glossário do audiovisual, principalmente levando em consideração a montagem e a dinâmica da imagem em movimento. Definições básicas de termos como *cena*, *sequência*, *plano*, *enquadramento*, foram lançadas por estes autores; são termos que, diversas vezes, são utilizados para compreender os espaços de tempo em uma obra audiovisual e, principalmente, para referenciá-los no momento da análise.

Para abordar os modos dos efeitos sonoros e da música, pautamos nas concepções de van Leeuwen (1999) e de Wisnik (1999). Para que seja possível interpretar e analisar estes modos, é importante precisar termos e conceitos básicos como Altura, Intensidade, Duração e Timbre, propriedades básicas do som que, manipuladas da forma correta, podem construir representações sonoras. Wisnik (1999) também traz à luz questões sobre o uso cultural das escalas gregas na música e sua relação com o ritmo e como essa interação interfere no significado da obra.

Para que fosse possível unir modalidades distintas, a GSF proposta por Halliday (1985) e Halliday e Matthiessen (2014) e a GDV por Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) foram essenciais. Da GSF foi apropriada a análise léxico-gramatical a partir das metafunções ideacional, interpessoal e textual da linguagem. No caso da GDV, ela foi útil para a análise das metafunções representacionais do modo imagem.

A perspectiva que adotamos está associada à concepção de texto conforme concebida no âmbito da GSF proposta por Halliday e Matthiessen (2014), ao preceituarem que:

Em linguística, ‘texto’ significa, portanto, uma instância do sistema linguístico. No entanto, o sentido do texto está sendo estendido

a outros sistemas semióticos, e os estudiosos referem-se, por exemplo, a sistemas ‘semióticos visuais’ como ‘textos (visuais)’ (assim, uma pintura seria um texto semiótico visual) e também se referem a ‘textos multimodais’ - instâncias de mais de um sistema semiótico. Embora esse sentido estendido de ‘texto’ ainda seja difícil de encontrar em dicionários, ele foi claramente estabelecido; por exemplo, ACARA, a Autoridade Australiana de Currículo e Avaliação, descreve ‘texto multimodal’ como ‘combinação de dois ou mais modos de comunicação (por exemplo, impressão, imagem e texto falado, como em apresentações de filme ou computador) (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 46).

Esta perspectiva apresentada por Halliday e Matthiessen (2014) reforça que a GSF tem a capacidade de auxiliar na análise a outros modos semióticos, assim como a própria definição de modo.

A interface entre distintas teorias e seu papel na análise de dados multisemióticos, bem como no ensino de línguas, vai ao encontro do que propõem Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), pois, segundo os autores, ao promover a familiarização com essa teoria, é possível

em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 547).

A visão desses elementos teóricos, de forma panorâmica, revela a complexidade de um texto multisemiótico e o que é requerido para sua análise. É importante, também, a definição de passos metodológicos para que a análise possa dar conta da construção de sentidos em uma peça de MGE, em que vários modos cooperam para a construção de seus significados.

3 Passos metodológicos

Para o estabelecimento do *corpus* de pesquisa, fizemos um levantamento e foram pesquisados os canais do *YouTube* que produzem e exibem vídeos de MGE. A partir disso, selecionamos os dez canais mais acessados e, dentre eles, escolhemos o de maior audiência, o canal

Kurzgesagt – In a Nutshell, produzido por um estúdio de animação da Alemanha, cujo foco é a produção de conteúdo educacional em inglês. Em fevereiro de 2023, constava com 17 milhões de inscritos.

Em nosso segundo passo metodológico, selecionamos o vídeo mais acessado do canal: O Coronavírus Explicado & O Que Você Deve Fazer², publicado no ano de 2020.

Apresentamos, no Quadro 1, dados sobre o vídeo, como forma de demonstrar o número de cenas em que o MGE foi segmentado para análise, bem como os números fornecidos pelo *software* AntConc (Anthony, 2023) na ferramenta *WordList*, com base na transcrição do texto enunciado pelo narrador:

Quadro 1 – Dados do vídeo analisado

<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	<i>Duração</i>	<i>Cenas</i>
557	1.395	8' 34"	59

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados.

Em relação às informações exibidas no Quadro 1, lembramos que o termo *types*, típico da Linguística de Corpus, indica a frequência das palavras no corpus, ao passo que *tokens* indica o número das palavras diferentes, individuais no texto.

No que diz respeito ao número de 59 cenas indicadas no Quadro 1, utilizamos o conceito de cena conforme definido por McKee (2006), cuja definição determina uma unidade marcada pela mudança de tempo e de espaço e que é utilizada tanto para a organização quanto para a produção de audiovisuais.

As duas unidades que formam as cenas, isto é, a composição e o enquadramento, dialogam com a noção de “orações imagéticas” proposta por Kress e van Leeuwen (2006), uma vez que, segundo os autores, o que é expresso por meio de classes de palavras na linguagem escrita, pode, “em comunicação visual, ser expressa pela escolha entre diferentes usos da cor ou diferentes estruturas composicionais (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 2).

2 Título original: *Coronavirus explained & what you should do*, disponível em: <https://youtu.be/BtN-goy9VOY>. Acesso em: 15 set. 2023

A partir da adoção desses procedimentos metodológicos, o objetivo principal foi o de verificar como os diferentes modos semióticos que compõem o MGE analisado cooperam para a construção de sentidos do texto. Focalizamos os aspectos linguísticos, uma vez que o trabalho foi desenvolvido em um programa de pós-graduação em Letras, na área de concentração de Estudos Linguísticos. Advém, daí, nosso interesse em compreender como se caracterizam, do ponto de vista da GSF, os participantes, processos e as circunstâncias características do texto vocalizado no vídeo e como este modo estabelece interface com os demais modos.

Tomando essas informações como base, vale mencionar que três mecanismos foram estipulados para a análise e contemplaram: (i) a utilização do *software* para análise textual AntConc 3.5.9 (Anthony, 2023) e sua ferramenta *Word List* para que fosse definida a frequência de uso de processos, de participantes e de circunstâncias, componentes gramaticais no âmbito da metafunção ideacional na GSF; (ii) a elaboração de planilhas com cada oração do vídeo para análise e, por fim, (iii) análise das relações semânticas de Dominância, Redundância, Complementaridade e Discrepância, conforme propõe Santaella (2012) para a relação entre a imagem e o texto escrito.

É importante salientar ainda que, para a análise dos itens lexicais no mecanismo (ii) foi utilizada a GSF com a finalidade de averiguar o modo verbal oral em forma de texto transcrito com foco na metafunção ideacional e análise dos elementos léxico-gramaticais no sistema de transitividade e os componentes das orações analisadas, envolvendo os participantes, os processos e as circunstâncias. Para os demais modos, utilizamos a GDV.

Ao descrever a caracterização de cada modo semiótico presente no MGE analisado, é possível perceber que cada um deles é formatado por mecanismos distintos. O modo semiótico verbal escrito é composto, no vídeo, por legenda/textos diegéticos, ao passo que o verbal oral é realizado pela narração. O modo das imagens em movimento no vídeo é formado por animações, personagens, formas visuais e parte verbal escrita diegética. Os efeitos sonoros são realizados por sons representativos e a música é realizada pela composição musical, conforme descrito por Baumgratz-Gonçalves (2022, p. 101).

Adotando uma perspectiva interdisciplinar para a análise de animação de MGEs, foram estabelecidos cinco modos existentes para o *corpus* estudado: (i) verbal escrito, (ii) verbal oral, (iii) imagem em

movimento, (iv) efeitos sonoros e (v) música, que passamos a apresentar e discutir na seção a seguir.

4. Proposta de um modelo analítico

Definidas as noções de modo e de multimodalidade utilizadas, passamos à proposta de um modelo analítico para um MGE. Optamos pelo vídeo mais acessado, como indicado nos passos metodológicos e, com base nele, procedemos à análise de cada um dos modos, detendo-nos à construção dos sentidos na peça multimodal estudada.

A partir destas perspectivas acerca do modo semiótico, é possível definir os modos existentes no *corpus*. Para balizar a análise dos modos constitutivos do evento linguístico tratado pelo presente trabalho, primeiro foi necessário investigar o contexto *social*, se existem produtores e espectadores para este recurso, como por exemplo a música: por meio dos créditos do vídeo é possível observar que houve músicos que compuseram a trilha sonora musical do vídeo e que, inclusive, também é disponibilizada separadamente no *YouTube*. Em seguida, foi feita a análise *formal*, para compreender como o recurso semiótico em questão era formado pelas metafunções da linguagem propostas na GSF.

Por questões relativas à limitação de espaço, apresentaremos como exemplo a análise da primeira cena do MGE estudado. Para detalhamento da análise de todos os modos que compõem o texto, remetemos o leitor ao trabalho de Baumgratz-Gonçalves (2022).

Figura 1 – Cena 1, período: de 00:00 a 00:07



Fonte: Canal *Kurzgesagt*, <https://youtu.be/BtN-goy9VOY>

A primeira cena do vídeo, apresentada na Figura 1, elucida como os modos são definidos.

Nesta cena, enquanto a imagem apresentada na Figura 1 aparece na tela, o narrador enuncia o seguinte texto: *In December 2019 the Chinese authorities notified the world that a virus was spreading through their communities.*

Buscando entender os outros modos semióticos, é possível analisar que eles também dispõem de participantes, processos e circunstâncias, ou seja, os elementos básicos da metafunção ideacional na GSF de Halliday e Matthiessen (2014).

Com base nos participantes, processos e circunstância do texto, traçamos um paralelo com a Imagem em Movimento. Assim, percebe-se que os elementos visuais da cena representam praticamente todas as informações expressas pelo modo Verbal Oral expresso pelo narrador.

Estabelecemos as seguintes correlações entre o modo Verbal Oral e o modo Imagem em Movimento, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Relação entre Modo Verbal oral e Imagem em Movimento

MODOS				
Verbal Oral (Narrador canal fônico)	<i>In December 2019 the Chinese authorities notified</i>			
Imagem em movimento	Texto diegético “December 2019” Tarja azul com letras brancas sem serifa.	Delimitação do país e a bandeira referente a ele.	Balão de fala com ponto de exclamação.	→

MODOS				
Verbal Oral (Narrador canal fônico)	<i>the world</i>	<i>that a virus</i>	<i>was spreading</i>	<i>through their communities</i>
Imagem em movimento	Oculto. Irá aparecer na cena seguinte.	Bolinhas vermelhas.	Ação das bolinhas vermelhas aparecendo a partir do centro do país Texto diegético: número progressivo de infectados.	Parte interna do mapa do país.

→

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa.

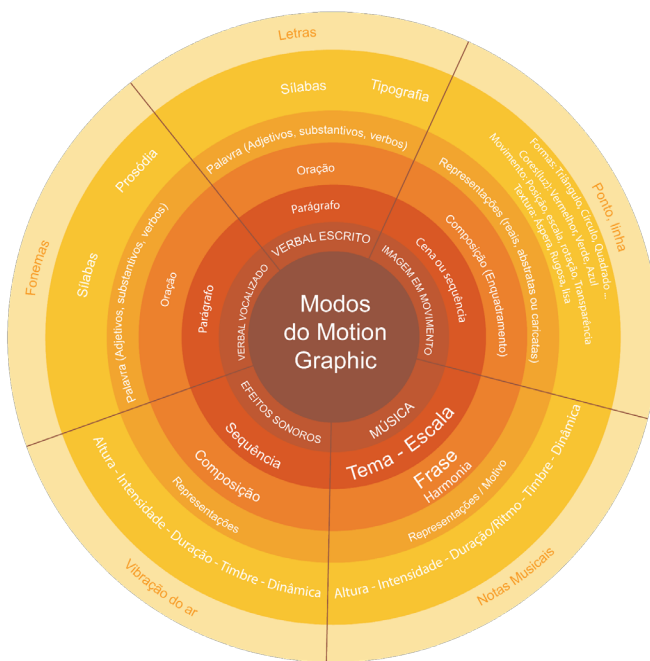
Este modelo de análise foi utilizado para todos os modos verificados no *corpus*, bem como para todas as orações transcritas do texto enunciado pelo narrador e, a partir dele, foi possível criar um paralelo sintático-semântico entre os modos.

Seguindo o exemplo da Imagem em Movimento, é possível relacionar como cada um dos componentes na oração estão relacionados a elementos da imagem em movimento em exibição no vídeo.

A oração, como um todo, estabelece o paralelo da composição e do enquadramento na imagem em movimento. Os participantes, representados pelos grupos nominais de palavras, encontram correspondência na forma da imagem em movimento. Os processos, representados pelos grupos verbais, estão relacionados ao movimento reagindo aos demais elementos no modo da Imagem em movimento. Por fim, as circunstâncias são representadas, no modo verbal oral, pelos grupos adverbiais de palavras e estes estão representados na imagem em movimento por aspectos como forma, movimento, posição, escala, rotação, opacidade, dimensão, textura, linha, ponto, cor, matiz, luminosidade, saturação, ou seja, todos os elementos básicos da imagem em movimento.

Este paralelo sintático-semântico se expandiu para o estabelecimento de um modelo de análise de cada um dos cinco modos presentes no MGE sob estudo: verbal escrito, verbal oral, imagem em movimento, música e efeitos sonoros. Eles aparecem na segunda camada da parte central da figura a seguir e se expandem em nível de detalhamento, ao passo que avançamos para a parte externa do círculo, chegando às unidades mínimas de cada modo semiótico, como representado na Figura 2:

Figura 2: O modelo analítico proposto e os modos semióticos no *motion graphic* educativo analisado



Fonte: Baumgratz-Gonçalves (2022, p. 142).

Ao centro da Figura 2, são exibidos os cinco modos semióticos existentes no texto analisado. Todos eles constroem os sentidos do texto multimodal do vídeo em *motion graphic*.

Para a análise, realizamos a segmentação do texto em seus elementos constituintes e, assim, chegamos à camada do Parágrafo; fazendo um paralelo com o modo Imagem em Movimento, é possível compreender que, neste nível, o modo é organizado pela Cena ou Sequência. A comparação dos níveis verbal escrito e imagem em movimento, consequentemente, equipara a oração à Composição (Enquadramento), observação que pode trazer uma perspectiva relevante sobre outras imagens estáticas; possivelmente, elas estão fadadas a serem apenas frases, enquanto animações podem ser equivalentes a textos mais longos e complexos.

As palavras, claramente, são representações codificadas de participantes, circunstâncias e processos. Já para o modo da Imagem em Movimento esse seria o campo das representações imagéticas, que podem ser reais, abstratas, caricatas, dentre outras possibilidades. Um participante, por exemplo, pode ser representado por diversos elementos visuais; porém, uma observação proposta na pesquisa foi que o elemento visual que melhor define um personagem é a Forma; ao passo que outros elementos como linha, ponto, cor têm a função de auxiliar na criação da forma, ou de representar adjetivos desse participante. Por último, uma observação extremamente relevante é a capacidade do movimento na animação, de estar atrelado às ações pontuadas pelo modo verbal oral, como explicitamos anteriormente.

A Figura 2 ainda revela outros paralelos com os modos Efeitos Sonoros e Música, demonstrando como existe a possibilidade de analisar, pensar e produzir textos multimodais a partir de sua organização textual e léxico-gramatical, com base na GSF de Halliday e Matthiessen (2014).

Os elementos de nossa análise evidenciados neste texto revelam a necessidade de constante atualização em relação às mudanças tecnológicas e às novas tecnologias que vão surgindo e trazendo novos aspectos passíveis de investigação, além do fato de que outros modos semióticos podem ser pensados, a depender do tipo de texto multimodal a ser analisado e os modos que o compõem para a construção de sentidos.

A abordagem proposta dialoga diretamente com a proposta de Hodge e Kress (1988), uma vez que os autores consideram que o texto “deve ser estudado ao nível da ação social e seus efeitos na produção dos significados” (Hodge; Kress, 1988, p. 12), o que reforça a necessidade de observarmos o MGE como um fenômeno eminentemente multimodal. Do contrário, corremos o risco de sermos parciais nas análises de peças em que múltiplas semioses compõem os sentidos e, desse modo, reforçam o fato indicado por Kress (2010) de que os textos são “socialmente produzidos, com recursos culturalmente disponíveis [e] concretizam os interesses de seus criadores” (Kress, 2010, p. 207).

Esses aspectos dialogam com o modelo aqui proposto e apresentado na Figura 2, pois a análise dos modos que compõem uma peça de MGE revelam os distintos aspectos da construção dos sentidos, havendo a contribuição de diferentes modos na constituição do significado apreendido pelos espectadores, ampliando as perquirições para além do verbal. Essa proposta vai ao encontro do que afirmam Gualberto

e Santos (2019), pois ao tomarem por base o trabalho de trabalho de Bezemer e Kress (2016), as autoras argumentam que “compreender a multimodalidade como signos que são produzidos em todos os modos não significa o acréscimo de outros modos semióticos ao modo verbal” (Gualberto; Santos, 2019, p. 30).

Esse posicionamento das autoras ampara diretamente com o modelo proposto neste trabalho, uma vez que se baseia, primeiramente, no levantamento dos modos existentes no texto a ser analisado e, a partir daí, observar e descrever as características de cada modo e como cada um deles coopera para a construção dos sentidos textuais e sociais. As autoras apontam, ainda, para o fato de que, a adoção de uma perspectiva dessa natureza

requer o desenvolvimento de uma nova descrição da comunicação, que transcenda termos como “linguagem”, “não-verbal”, “paralinguístico” e “extralinguístico”, os quais encerram em si a posição privilegiada do verbal, da língua, da fala e da escrita como meios de comunicação, sendo necessário desenvolver uma estrutura que permita considerar todas as instâncias da comunicação, envolvendo diferentes modos semióticos. É nesse caminho que segue o desafio para futuros trabalhos e pesquisadores no cenário brasileiro (Gualberto; Santos, 2019, p. 30).

Esse posicionamento põe em evidência a característica eminentemente multimodal da comunicação atualmente, além do papel de diversos modos que contribuem para a construção dos significados nos textos; convém pontuar, ainda, o papel dos pesquisadores e analistas ao descreverem e analisarem tais artefatos semióticos.

5 Considerações finais

Nosso principal objetivo neste texto foi o de discutir como a noção de modo semiótico proposta por Kress (2017) pode ser utilizada na proposta de um modelo para a análise de textos multissemióticos, em que diversos modos se imiscuem para compor seus múltiplos sentidos. Dessa forma, observamos os diversos modos que compõem os sentidos em uma peça de *motion graphic* educativo, uma prática social bastante comum do universo digital, e, a partir dos modos observados, propusemos

um modelo que pretende dar conta dos diversos níveis de detalhamento possíveis para cada modo.

Do ponto de vista do Design Visual, é possível afirmar que o modelo de análise proposto fornece subsídios para uma nova abordagem de ensino desta área. É comum encontrar, no mercado, cursos que ofereçam domínio de ferramentas e *softwares*, que envolvem a criação de peças de *motion graphic*, porém um aspecto importante de qualquer processo comunicativo é a construção de um bom texto, o domínio da narrativa e a estrutura textual. O domínio de *softwares* e ferramentas estaria apenas no nível léxico-gramatical da área e, para o desenvolvimento de um nível semântico e estrutural, é essencial a interface com campos como a LA, a GSF e a SS. A proposta do modelo analítico para textos multimodais pode, inclusive, ser adaptada e utilizada para outras áreas da comunicação, tais como o *Design*, o Audiovisual, a Publicidade, as Artes Plásticas e quaisquer outras áreas que envolvam o uso de imagens. Esses aspectos podem ser relevantes tanto para análise quanto para criação deste tipo de mídia, o que pode fornecer importantes subsídios para os profissionais da área que exploram a multimodalidade.

A proposta ainda evidencia a importância e a principal função da forma na construção de uma representação imagética. Um profissional da área da criação, consciente que a forma é responsável por determinar quem são os participantes no texto visual, torna-se sensível a outros elementos visuais, a exemplo da cor, cuja função geral de representar adjetivos; esse profissional terá um domínio amplo de sua criação, podendo, por exemplo, aprimorar a criação de imagens de modo a contribuir com o significado do texto verbalizado por um narrador.

Da perspectiva da LA, pode-se considerar tanto questões relevantes para a análise de textos multimodais, quanto uma possível abordagem de textos multimodais no ensino de línguas. O modelo proposto, ainda, fornece subsídios para pesquisas nas descrições e análises de textos multissemióticos que, por muito tempo, tiveram seus aspectos visuais ignorados em relação ao modo verbal, comprometendo, sobremaneira, os sentidos construídos no texto.

Em ambas as áreas, em que textos multimodais são uma realidade, a noção de modo é bastante produtiva, pois o advento das tecnologias digitais e o uso constante das tecnologias móveis apontam a eminente necessidade de que se compreenda como esses sentidos multimodais

podem ser explorados, abordados, ensinados, principalmente para a formação de um cidadão crítico no tocante à sua realidade.

O trabalho desenvolvido evidencia a relevância de como estudos interdisciplinares são significativos no contexto atual, bem como demonstra a capacidade da GSF de possibilitar o desenvolvimento de teorias e metodologias (GSF, GDV, entre outras) que contemplem outros modos semióticos (imagem, som etc.). Os resultados e a metodologia apresentados podem servir como modelo para outras pesquisas no campo da multimodalidade e oferecer uma base para aprofundar questões, tal como a relação entre os modos semióticos e suas contribuições na formação de significado de um texto.

Os elementos apresentados revelam o papel crucial do legado deixado por Kress (2003, 2010, 2017) para os estudos da multimodalidade. Essas contribuições tornam-se relevantes no mundo vastamente semiotizado em que estamos inseridos e que, por conseguinte, o constante fluxo de sentidos e de informações requer novas compreensões dos modos em circulação. Isso reforça algo já apontado pelo próprio Kress (2003): o fato de que “não é mais possível pensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos” (Kress, 2003, p. 1), revelando, assim, o vanguardismo kressiano em questões de letramentos, tecnologias, mídias e todos os demais modos semióticos com os quais estamos envolvidos.

Esperamos, por fim, que este texto possa incitar não só reflexões sobre a complexidade envolvida na análise de textos multimodais, mas que o surgimento de novos artefatos multissemióticos possam provocar ampliações e debates teóricos e metodológicos profícuos nos estudos envolvendo multimodalidade.

Declaração de autoria

Declaramos que discutimos todo o processo da produção do texto e contribuimos em todas as suas partes. Lucas concebeu o desenho da pesquisa, a coleta e a geração dos dados, bem como a análise e a interpretação dos modos semióticos e o desenvolvimento de um modelo para análise, além da redação do texto, sua edição e revisão. Orlando colaborou no desenho, planejamento e orientação da pesquisa, assim como na discussão dos dados e proposta para o modelo de análise, estando envolvido na redação do texto e em sua revisão crítica.

Agradecimentos

Agradecemos aos pareceristas anônimos pela leitura criteriosa e pelas excelentes contribuições ao texto. Quaisquer falhas remanescentes, no entanto, são de nossa inteira responsabilidade. Orlando agradece também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, processo 306206/2020-0.

Referências

ANTHONY, L. *AntConc 3.5.8 [Computer Software]*. Tokyo, Japan: WasedaUniversity. 2022. Disponível em: <<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 15 set. 2022.

AUMONT, J.; MARIE, M. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. 2a. ed. Campinas: Papirus, 2006.

BAUMGRATZ-GONÇALVES, L. *Motion graphic educativo: Uma análise multimodal e interdisciplinar de uma nova prática de comunicação social*. 2022. 210 p. Dissertação (Mestrado em Letras) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/63783>. Acesso em 15 set. 2022.

BERNARDET, J-C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BEZEMER, J. 2019. *Gunther Kress: a short biography*. Disponível em: https://www.academia.edu/40281630/Gunther_Kress_A_Short_Biography, 2019. Acesso em 15 set. 2023.

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

BEZEMER, J.; JEWITT, C.; VAN LEEUWEN, T. Tribute to Gunther Kress (1940–2019): reflecting on visuals that shaped his work. *Visual Communication*, vol 19, n. (1) 3–11, 2020.

CARDOSO, A. H. O. *Motion design no Brasil: uma proposta de metodologia*. 2021. 249 p. Dissertação (Mestrado em Design). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. Tradução: Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EISENSTEIN, S. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FIELD, S. *Manual do Roteiro: Os fundamentos do texto cinematográfico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fourth edition. London/New York: Routledge, 2014.

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

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing multimodality*. London/New York: Routledge, 2016.

JEWITT, C. (ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. 2nd edition. London/New York: Routledge, 2016.

JOURNOT, M-T. *Vocabulário de Cinema*, Lisboa: Edições 70, 2005

KRASNER, J. *Motion graphic design: applied history and aesthetics*. New York and London: Focal Press, 2008.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

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

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, Carey (org.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2017. p. 60-75.

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

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Third edition. London: Routledge, 2021.

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

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge: The MIT Press, 2001.

MCKEE, R. *Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de*. 1. ed. Curitiba: Arte & Letra Editora, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 419-435, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300016>

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15403>

O'HALLORAN, K. L. Multimodal analysis and digital technology. In: BALDRY, A.; MONTAGNA, E. (eds). *Interdisciplinary perspectives on multimodality: theory and practice*. Campobasso: Paladino, 2009.

O'HALLORAN, K. L.; SMITH, B. A. Multimodal studies. In: O'HALLORAN, K. L.; SMITH, B. A. (eds). *Multimodal studies: exploring issues and domains*. New York/London: Routledge, 2011.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SERAFINI, F. *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York/London: Teachers College Press, 2014.

VAN LEEUWEN, T. *Speech, music, sound*. 1. ed. London: Macmillan Press, 1999.

VELHO, J. *Motion graphics: linguagem e tecnologia – Anotações para uma metodologia de análise*. Dissertação (Mestrado em Design) — Escola

Superior de Desenho Industrial, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/9141/1/Arquivo.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.

VIAN JR., O.; ROJO, R. H. R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. *Raído*, Dourados, v.14, p. 216-232, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12045>

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1999.



A plataforma digital “Kahoot” na Educação Básica brasileira: Multiletramentos em inglês – diversidade e multimodalidade em ambiente gamificado

The Digital Platform “Kahoot” in the Brazilian Basic Education: Multiliteracies in English – Diversity and Multimodality in a Gamified Environment

Reinildes Dias

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil
reinildesdias@ufmg.br

<http://orcid.org/0000-0001-6140-463X>

Andressa Biancardi Puttin

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais / Brasil
biancardiputtin@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2257-3937>

Resumo: Este artigo concebe que aprender inglês é essencial na Educação Básica Brasileira onde os multiletramentos, em uma perspectiva decolonial e emancipatória, podem ser desenvolvidos em prol de uma cidadania plena. Para isso, os professores precisam sintonizar suas práticas pedagógicas às demandas da sociedade de hoje, onde os dois aspectos, multimodalidade e diversidade, estejam imbricados no processo de educar os alunos, denominados geração “P” (de participativos). O saber nesta língua adicional precisa ser decolonizado para incluir tópicos de relevância social que incitem debates e o desenvolvimento de consciência crítica na busca de uma aprendizagem transformadora e emancipatória. A página inicial e algumas atividades do ambiente digital gamificado *Kahoot* foram escolhidas para uma análise documental crítico-interpretativista, a fim de investigarmos como elas contribuem para uma pedagogia atual em consonância com as mudanças advindas das tecnologias digitais, como revela o nosso referencial teórico. Nossa análise evidencia que as diversas alternativas presentes no *Kahoot* para o desenvolvimento do saber em inglês, pari passu com as possibilidades de incluir os dois aspectos dos multiletramentos e a gamificação, podem contribuir para que os alunos assumam um papel agentivo e transformador para aprender, ser

autônomo, capaz de jogar e vencer no processo de aprimorar a comunicação em inglês nas práticas sociais pela linguagem.

Palavras-chave: multiletramentos; multimodalidade; ambiente digital de aprendizagem; gamificação; ensino de Língua Inglesa.

Abstract: This article conceives that learning English is essential in the Brazilian Basic Education where multiliteracies, in a decolonial and emancipatory perspective, can be developed in favor of full citizenship. For this, teachers need to tune their pedagogical practices to the demands of today's society, where the two aspects, multimodality and diversity, are intertwined in the process of educating students, called the "P" generation (for participatory). Knowledge in this additional language needs to be decolonized to include topics of social relevance that incite debates and the development of critical awareness in the pursuit of transformative and emancipatory learning. The homepage and some activities of the Kahoot gamified digital environment were chosen for a critical-interpretative documental analysis, to investigate how they contribute to a contemporary pedagogy in line with the changes arising from digital technologies, as our theoretical framework reveals. Our analysis shows that the various alternatives present in Kahoot for the development of knowledge in English, *pari passu* with the possibilities of including the two aspects of multiliteracies and gamification, can contribute to students' agency and transformative role in learning, being autonomous, capable of playing and winning in the process of improving communication in English in the everyday social practices through language.

Keywords: multiliteracies; multimodality; digital learning environment; gamification; English language teaching.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 17 de julho de 2024.

1 Introdução

A maneira como nos comunicamos e interagimos tem evoluído consideravelmente nas últimas décadas. A globalização e o surgimento da Internet, atrelados ao avanço das tecnologias e das mídias digitais, têm estreitado fronteiras entre países e ocasionado possibilidades para que falantes de línguas diferentes possam se comunicar e se informar ao redor do mundo. Não ter domínio fluente da língua inglesa como língua

adicional não é mais uma barreira para as pessoas usarem diferentes dispositivos digitais e interagirem umas com as outras. O idioma inglês está presente nos meios digitais e eletrônicos e nos de comunicação, próprios da era digital, usados por pessoas do mundo todo, deixando de ser, dessa forma, um bem cultural exclusivo dos países que o falam como língua materna. Decolonizar o desenvolvimento do saber desse idioma como língua adicional faz parte das práticas pedagógicas que promovem a consciência dos nossos alunos brasileiros sobre sua realidade local e suas possibilidades de luta para enfrentar os desafios da diversidade da era contemporânea, valorizando e respeitando as diferenças.

A BNCC (2018) busca desterritorializá-la ao considerá-la como língua franca, ou seja, aquela que pertence a todos falantes de outras línguas que fazem uso dela na comunicação oral ou escrita em suas práticas sociais pela linguagem numa perspectiva decolonial, ética e crítica. Podemos associar o conceito à noção de vários “ingleses” que cruzam fronteiras culturais, sociais, nacionais e internacionais (Crystal, 2006). Assim, questões como *native-like pronunciation*, léxico levemente diferente ou “criado” para variações situacionais e registros especializados, incluindo os sotaques advindos da língua materna, não são considerados empecilhos para a comunicação em inglês, embora o seu sistema de estruturas gramaticais e de ortografia se mantenha o mesmo em seu uso ao redor do mundo.

Vivemos, pois, na era cibernética que é altamente influenciada pela comunicação oral ou escrita em inglês da qual participamos e que, em muitas instâncias, somos dependentes dos meios digitais. Assim, esse novo cenário demanda que nos reinventemos, a fim de nos beneficiar ou nos adaptar a essas novas mudanças. No âmbito escolar, também podemos perceber que as tecnologias da contemporaneidade têm oferecido possibilidades para a aprendizagem, incluindo interações em inglês, para além dos recursos tradicionais (cadernos, livros, quadro, cartazes) da sala de aula. Os jovens brasileiros lidam com essa realidade fora do ambiente escolar e trazem suas experiências de vida para a escola, vivências estas que são de grande importância na aprendizagem, como nos ensinou Freire (1987), muitos anos atrás, sobre contextos situados na realidade e interesses de quem se encontra no processo de aprender. Aprendizes de todas as partes do mundo participam de redes sociais, criam suas próprias narrativas, pesquisam na *web* e são usuários de videogames. Se incentivados pelos professores, podem fazer uso de

vários recursos digitais gratuitos para aprender inglês, associando-o aos aspectos socioculturais das regiões que falam esse idioma como primeira e segunda língua. Em uma aprendizagem emancipatória e decolonial, na perspectiva dos multiletramentos, alunos e professores precisam se conscientizar de que a língua inglesa não pode ser vista e concebida como pertencente aos Estados Unidos e à Inglaterra, embora ela tenha alçado, ao longo dos séculos, a um *status* diferenciado das outras línguas, sobretudo, pelo papel econômico e imperialista desses países.

Tendo em vista este cenário, analisaremos a plataforma digital *Kahoot*, alguns de seus recursos indicados no menu e algumas atividades (denominadas *kahoots*) sob a ótica dos dois “multis” dos multiletramentos, diversidade e multimodalidade (Dias, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; The New London Group, 1996), em consonância com uma aprendizagem decolonial e emancipatória que inspira os alunos a serem questionadores da realidade que os cerca. Ademais, nossa análise levará em conta os elementos de gamificação explorados pela plataforma tendo em vista o engajamento ativo dos alunos. Nosso objetivo principal é compreender as possibilidades que essa ferramenta digital oferece para que os aprendizes possam interagir e participar de experiências sociais e culturais em sua formação para a cidadania em relação especial com o Ensino Fundamental, anos finais. Primeiro, analisamos a página inicial do *Kahoot* para, em seguida, nos centrar em uma visão panorâmica das atividades da plataforma (*kahoots*), incluindo também suas características de gamificação. Logo após, analisamos os elementos propícios desta plataforma para atender as características da geração “P” de participante e dos professores de inglês que estão juntos com eles. Nossa investigação documental crítico-interpretativista da plataforma *Kahoot*, sob a ótica da pesquisa qualitativa, nos revelou que ela é muito apropriada para a educação básica, especialmente por entrelaçar os dois “multis” em suas propostas gamificadas de *kahoots*, propiciando uma aprendizagem decolonial e emancipatória que permite ao aluno sentir-se guiado pelas suas paixões, aprendendo com prazer e colaborando com os colegas e professores.

2 Multiletramentos: foco nos dois multis e na aprendizagem decolonial e emancipatória

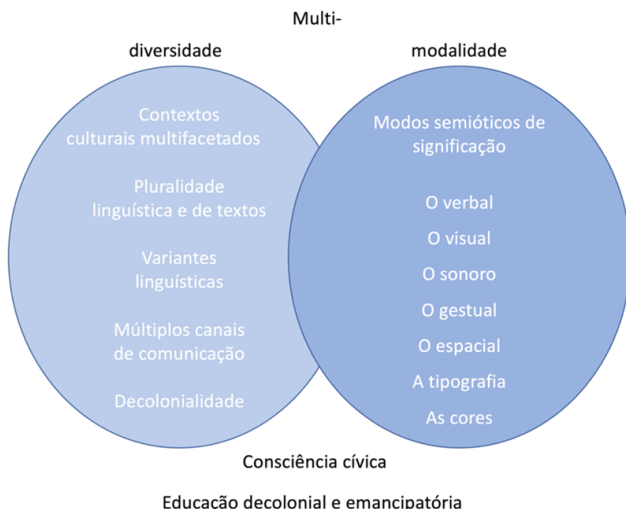
O avanço nos processos de comunicação nas últimas décadas é abissal e pode ser claramente percebido por todos nós que fazemos uso das práticas sociais pela linguagem ao ler, escrever, ouvir, ver / assistir e falar em um mundo plural onde identidades culturais e sociais coexistem e se relacionam por meio da Internet, redes sociais e comunidades virtuais de conhecimento. A escrita (ou modo verbal) foi, algum tempo atrás, a principal maneira de construir significados e quase que a única forma de representação da linguagem no processo de comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), especialmente a partir da invenção da imprensa e de suas publicações que priorizavam o modo verbal. Porém, os textos nunca foram “monomodais” (Gualberto; Santos, 2019), pois combinavam em sua composição diferentes tipos e tamanhos de fontes tipográficas pertencentes ao modo semiótico, tipografia e vários recursos das cores. No ambiente formal de educação, por exemplo, a pedagogia do letramento (no singular) para o ler e o escrever era a predominante, o que significa que eram raras ou inexistentes as ações educativas para a construção de conhecimentos por meio de textos que combinavam em sua tessitura os outros modos semióticos (Kress, 2010). Pouca ênfase era colocada na formação dos alunos para a cidadania e questões de diversidade, emancipação e responsabilidade cívica eram praticamente ignoradas. O desenvolvimento do saber em inglês como língua adicional, usualmente no modo verbal, configurava-se como totalmente colonial com ênfase em assuntos e tópicos relacionados aos dois países, os Estados Unidos e a Inglaterra, seus povos e costumes, sem criar espaço para questionamentos ou relações com a realidade dos alunos.

Hoje, porém, construímos significados e nos comunicamos uns com os outros por meio de diferentes modos semióticos da linguagem, como, por exemplo, o sonoro pelos áudios, o gestual, o visual, além dos vários recursos das cores e da tipografia, combinados em textos que são verdadeiras paisagens multimodais, tendo em vista os contextos plurais para os quais publicamos (Dias, 2018; Kress, 2010). Ademais, a diversidade multifacetada de contextos socioculturais e identitários com a qual estamos em contato é também advinda da influência das tecnologias digitais e os aprendizes de hoje precisam ser formados para navegar por essas diferenças com respeito e ética democrática.

Em consequência dessas evidentes mudanças na comunicação, em 1996, um grupo de pesquisadores de várias nacionalidades, conhecido como *The New London Group* (1996), reconheceu que a alfabetização tradicional, que consistia em uma pedagogia voltada para o ensino da leitura e escrita, teria de ser ampliada para englobar outros modos de comunicação, além do verbal. Como preconizado pela obra seminal, *Social Semiotics*, de Hodge e Kress (1988), outros modos semióticos e seus recursos atuam em combinação nas práticas sociais pela linguagem. Ênfase é também colocada pela obra na grande importância da pluralidade de contextos socioculturais na construção de significados, a diversidade que inclui as minorias. A noção do conceito “social” (inscrito na cultura e na interculturalidade), evidenciada na obra, é a que distingue de outros trabalhos na linha da semiótica.

O termo “multiletramentos” foi, então, cunhado para abarcar esses dois aspectos que se embricam na comunicação pela linguagem, a diversidade multifacetada dos contextos e a multimodalidade da linguagem sob o prisma da criticidade pari passu com a formação cívica decolonial e emancipatória (Fig. 1). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o primeiro aspecto refere-se à diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Isso quer dizer que construímos significados em diferentes contextos sociais e culturais dos quais participamos e que nossa comunicação reflete não apenas o nosso ambiente cultural, mas também outros com os quais necessariamente nos inter-relacionamos. O interesse na diversidade múltipla na era contemporânea contempla aspectos de uma educação decolonial, com ênfase nos grupos minoritários, e emancipatória para o foco além do conteúdo. Esse interesse preconiza o desenvolvimento de ações educativas que enfoquem não só o respeito às diferenças, mas também a valorização de temas como o racismo estrutural, o empoderamento da mulher e os contextos locais, entre outros que podem ser utilizados para dar voz e empoderar as minorias.

Figura 1 – Os dois “multis”



Fonte: Adaptado de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 20).

O segundo aspecto é a multimodalidade que se refere à combinação de modos semióticos na construção de significados, onde o verbal está integrado ao visual, ao sonoro, ao espacial. Esses modos de representação são sempre dinâmicos e podem ser ressignificados por quem os orquestra para alcançar objetivos de comunicação na diversidade múltipla dos contextos para os quais produz. Estreitamente relacionados a esses dois aspectos estão os recursos multimídia que potencializam a criação de textos multimodais e sua circulação por meio de canais digitais de comunicação, ampliando, pois, seu alcance a diversos contextos socioculturais. O imbricamento dos dois “multis” (diversidade e multimodalidade) promove as condições de aprendizagem por meio da construção dinâmica de significados para a plena participação social de jovens em idade escolar. O cerne é a formação para a vida, o mundo do trabalho e, acima de tudo, para a cidadania, com o compromisso de promover o bem comum na sociedade ao invés de focar em meros benefícios individuais. Trata-se de uma formação que tem em vista os preceitos freirianos para uma educação libertadora e decolonial que valoriza e empodera todos os sujeitos humanos sejam eles de

outras etnias, os empobrecidos e socialmente desprivilegiados ou os pertencentes a grupos minoritários.

Na perspectiva dos multiletramentos, os aprendizes da era atual, denominados Geração “P” (de participativa), “têm tipos de sensibilidades diferentes dos experimentados pelos estudantes do nosso passado recente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 26). Pelo uso ubíquo de seus *smartphones*, criam suas próprias narrativas multimodais on-line e suas *playlists* com suas músicas favoritas, navegam em redes sociais diferentes, produzem seus próprios vídeos e *podcasts* e os publicam na internet. Com isso, interagem com uma diversidade imensa de contextos socioculturais e aprendem a ser respeitosos e exercer a ética. Eles não só produzem como também consomem materiais com conteúdos dos componentes de seus currículos e muitas mensagens em anúncios publicitários, verbetes, *podcasts* de diferentes assuntos etc. Assim, estão sempre em contato com textos de gêneros variados que se compõem de vários modos e recursos semióticos que, em combinação, expressam significados. Dos professores atuais, espera-se que incentivem a geração “P” a ter mais responsabilidade pela própria aprendizagem, assumindo uma posição ativa e autônoma para construir conhecimento, na perspectiva de uma educação emancipatória que promove a humanização e laços de fraternidade. No viés de transformação decolonial e emancipatória, reverberamos as vozes de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) por afirmarem que

[s]e nós como educadores permitirmos aos nossos aprendizes mais agenciamento e usamos quaisquer recursos tecnológicos disponíveis para apoiar novas relações entre os alunos e seus ambientes de aprendizagem, podemos ser capazes de realizar algo que não tenha ainda sido realizado na história moderna da educação em massa institucionalizada: **maior equidade na educação** (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.25, grifos nossos).

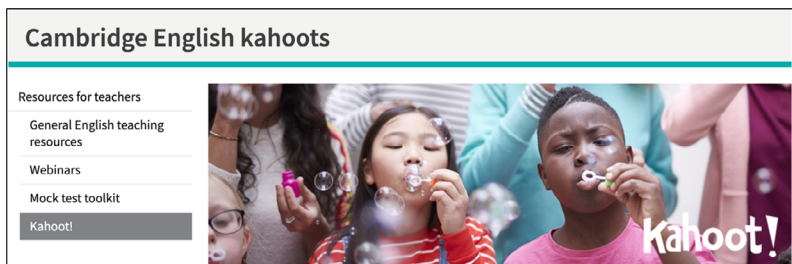
Tendo em vista as práticas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento dos multiletramentos sob uma perspectiva decolonial, discutimos, a seguir, o papel da gamificação neste cenário educativo. Destacaremos a plataforma *Kahoot* como uma aliada fundamental aos alunos da geração “P” para que exerçam o seu protagonismo em suas ações de aprender inglês na educação básica.

3 Gamificação

Em linhas gerais, a gamificação faz uso de elementos e características de jogos digitais (Gee, 2014) na criação de ambientes multimodais para engajar, entreter, incentivar comportamentos e tornar o aprendizado de qualquer conteúdo escolar mais envolvente e produtivo. Os jogos (digitais ou não) permeiam a vida social dos mais diversos grupos da nossa sociedade, e plataformas gamificadas como o *Kahoot* são cada vez mais comuns visando à aprendizagem de conteúdos diferentes ou simplesmente ao entretenimento. Brincadeiras e jogos são comuns na infância para a internalização de regras básicas de convivência, como os conceitos de boas maneiras, respeito aos colegas e às instruções que precisam ser seguidas.

Se pensarmos na aprendizagem de inglês na educação básica, muitos são os benefícios de integrar jogos às práticas pedagógicas para o desenvolvimento do uso do idioma, especialmente na fala e na escuta, além da construção de conhecimentos de várias áreas do saber. Isso pode ser viabilizado em projetos integradores de conteúdos diferentes como ocorre na abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning – Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem) cujo foco principal recai no desenvolvimento do uso da linguagem e na aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares de maneira integrada (Carrió-Pastor; Bellés-Fortuño, 2021). Os benefícios emocionais e sociais, como as interações pela mediação, o relacionamento interpessoal, a formação crítica e ética, na perspectiva dos valores da democracia, são inestimáveis (Freire, 1987). A plataforma educacional da Cambridge (Fig. 2) disponibiliza gratuitamente vários *Kahoots* para a aprendizagem de inglês que podem ser integrados às nossas práticas pedagógicas.

Figura 2 – *Kahoots* para interações em inglês

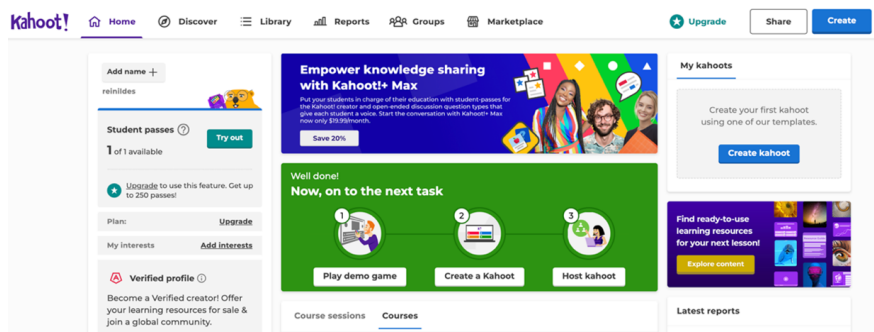


Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers/kahoot/>

3.1 A plataforma Kahoot e gamificação

Trata-se de uma plataforma digital de aprendizagem gamificada que se centra primordialmente em *quizzes* nos moldes de “solução de problemas” (*problem-solving situations*) para o engajamento ativo dos alunos por meio da competição entre eles e *feedback* imediato (Fig 3). Aprendizizes podem se aventurar pelas atividades ou *kahoots* sobre diversos assuntos, além de aprender enquanto se divertem e colaboram entre si. Podem se envolver com os *quizzes* disponíveis e escolhidos por eles de maneira individual ou em grupos. No envolvimento individual, podem competir com eles próprios, testar seus conhecimentos e agir autonomamente no processo de assumir responsabilidade pelo seu aprender. *Kahoots* ou atividades sobre outros componentes curriculares podem ser muito úteis para atender aspectos de interdisciplinaridade como preconizado pela BNCC (2018) para que os alunos possam criar, compartilhar, questionar e interagir com jogos de aprendizagem que geram engajamento entre os envolvidos.

Figura 3 – Kahoot homepage



Fonte: <https://create.kahoot.it/>

A navegação na plataforma Kahoot pode ser feita pelas imagens em sua página inicial (*homepage*) ou pelas opções do menu (Fig. 3) cujas funções encontram-se na Figura 4.

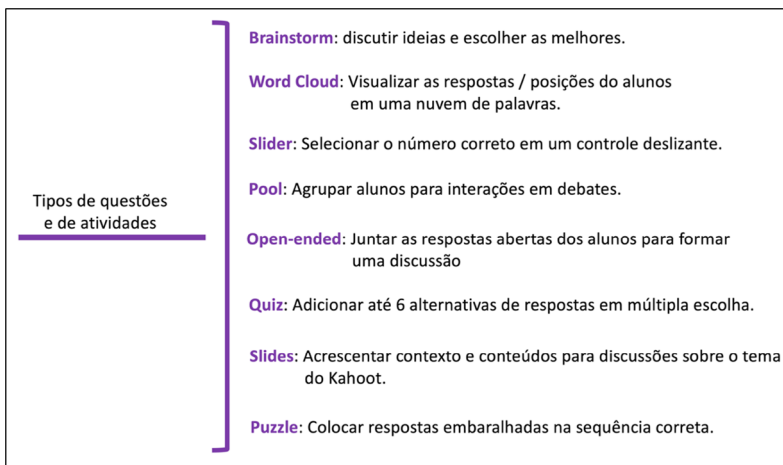
Figura 4 – Opções do Menu e suas funções

<p>Discover (Descobrir)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar um repositório de atividades kahoots (jogos prontos), assim como cursos • Fazer uma busca mais específica, filtrando por alguma atividade pronta no campo de busca <p>Library (Biblioteca)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Armazenar todas as atividades (kahoots) e cursos já criados. • Permitir a edição e o compartilhamento de kahoots por e-mail ou redes sociais. • Ser uma comunidade virtual de aprendizagem acerca de várias áreas do saber. <p>Reports (Relatórios)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir a consulta de feedback com o resultado dos jogadores. • Visualizar o rank dos participantes em relação aos seus resultados, quantidade de respostas certas ou erradas • Dar acesso à pontuação final dos participantes. • Permitir a consulta a um resultado mais específico pelos filtros que podem ser aplicados. 	<p>Groups (grupos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir a formação de grupos para a criação de kahoots em colaboração. • Propiciar o compartilhamento de conteúdos e jogos para atuação colaborativa • Possibilitar o trabalho colaborativo entre professores e seus colegas e seus alunos. • Permitir o feedback (entre os envolvidos e nos ambientes compartilhados) • Propiciar o incentivo dos professores a seus alunos para participarem das atividades nos vários recursos do Kahoot. <p>Marketplace (Local de comercialização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir a comercialização de kahoots pelos seus criadores. <p>Create (Criar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir a criação de kahoots por alunos e professores. • Fornecer recursos como gifs, imagens, vídeos, áudios, slides para a criação de kahoots. <p>Share (Compartilhar)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permitir o compartilhamento de kahoots.
---	---

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ademais, a plataforma *Kahoot* oferece opções variadas de questões para os *quizzes* que incluem múltipla escolha ou alternativas como “*true or false*” (verdadeiro ou falso) (Fig. 5). Há, ainda, as alternativas para questões abertas com propostas de debates onde os alunos podem emitir e coletar opiniões sobre assuntos diversos, criar nuvens de palavras e inserir slides sobre um tópico que precisa ser discutido para ativar conhecimento anterior e favorecer a contextualização ou fomentar um debate sobre os contextos locais onde residem, contribuindo para decolonizar o saber em inglês, uma meta sempre almejada na perspectiva de uma aprendizagem emancipatória que mobiliza “outros modos de existir e de conhecer o mundo e a nós mesmas/os” (Almeida, 2022, p. 127).

Figura 5 – Opções para a criação de atividades



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em: <https://bit.ly/3xLS1go>

Por ser uma plataforma digital, o *Kahoot* permite que o acesso a ela seja feito por meio de qualquer dispositivo conectado à Internet com versões gratuita e paga. Pode ser acessada de qualquer lugar e, com isso, confere aos estudantes uma maior flexibilidade e muitos recursos para ampliar suas oportunidades de aprendizagem, não somente no ambiente da sala de aula, mas para além dele. Para acessar os recursos da plataforma, basta fazer *login* com uma conta Google ou criar uma gratuitamente neste endereço: <https://kahoot.com/schools-u/>. Para um tutorial sobre o *Kahoot*, acesse o QR-Code da Figura 6 e para conhecer atividades desafiadoras prontas para práticas pedagógicas para o inglês, acesse o da Figura 7.

Figura 6 – Tutorial



Fonte: Criado pelas autoras.

Figura 7 – Atividades



Fonte: Criado pelas autoras.

Como elencados na própria plataforma, são estes alguns dos objetivos do *Kahoot*: aumentar o envolvimento dos alunos com novos personagens e modos de jogo; dar oportunidades aos alunos de aprender sobre assuntos diversos dos vários componentes do currículo escolar; obter *feedback* imediato para todas as perguntas e situações-problema com as quais estão interagindo para aprender mais e incentivar a criatividade e o aprender autônomo. Todos esses objetivos estabelecidos na plataforma encontram-se em consonância com as características dos alunos da Geração “P”. Ademais, a gamificação, uma das metodologias ativas mais apropriadas para essa geração, é integrada pelo *Kahoot* à praticamente todos os processos de ensinar e aprender adequados no contexto da educação básica brasileira.

Dadas as considerações da fundamentação teórica ora apresentadas, discorreremos a seguir sobre os aspectos metodológicos que utilizamos neste trabalho.

4 Metodologia

Esta investigação configura-se como uma pesquisa documental de cunho qualitativo. Tendo em vista o referencial teórico discutido, ela assume uma forma descritivo-crítico-interpretativista. Os dados analisados são os *layouts* do *Kahoot*, bem como os recursos que oferece em seu menu, em especial os disponibilizados para a criação de atividades (*kahoots*), dos quais fazemos uma análise panorâmica. Essas atividades atendem ao nosso interesse de investigar como elas podem ser incorporadas ao processo de aprendizagem de inglês de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de levá-los a uma reflexão crítica acerca da diversidade cultural e social que permeiam seus contextos reais.

A análise documental pode ser denominada como de fonte primária por tratar-se do estudo de documentos coletados por meio de um *site* oficial, uma vez que, segundo Marconi e Lakatos (2017), o acesso dar-se-á diretamente, e não de outras fontes secundárias, como pesquisas acadêmicas, jornais, revistas etc. Esses documentos coletados de fontes oficiais a serem analisados trazem uma contribuição importante, pois são os que geralmente constituem a fonte mais fidedigna de dados.

Nossas perguntas de pesquisa serão respondidas por meio de uma análise interpretativista com base em nosso referencial teórico e são estas:

- Como o *layout* da página inicial do *Kahoot* foi criado tendo em vista os dois “multis” dos textos contemporâneos?
- Quais aspectos das atividades analisadas contribuem para o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos, tendo em vista a educação decolonial e emancipatória?
- Quais recursos são integrados aos *kahoots* que levam em conta as características da Geração P?
- Como os professores de inglês podem agir frente às suas práticas pedagógicas na era atual?

5 Análise: um olhar crítico multiletrado e decolonial do *Kahoot*

Analisaremos, a seguir, as características da plataforma *Kahoot*, sob a perspectiva de seu potencial educacional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sintonia com as grandes mudanças advindas das tecnologias digitais.

5.1 *Kahoot* homepage e atividades *kahoots*

Em linhas gerais, nossa análise revela que a plataforma gamificada *Kahoot* incorpora em seu *layout* e em seus *kahoots* os dois “multis” dos multiletramentos. Em termos da diversidade, a página inicial (*homepage*) dá acesso a *kahoots* de vários assuntos relacionados a contextos socioculturais diferentes para jogos em competição, criação de atividades variadas e hospedagem de materiais pedagógicos criados pelo professor e seus alunos. Na aba *Discover* no menu, por exemplo, várias são as opções disponíveis de conteúdos que podem ser integrados às práticas pedagógicas do professor e ao processo de aprender dos alunos para promover a interdisciplinaridade com a língua inglesa, tais como, matemática, ciências sociais, inglês e arte, estudos sociais, conhecimentos gerais, literatura e história (Fig. 8). Professores e alunos podem integrá-los à construção de significado e, conseqüentemente, da aprendizagem em língua inglesa pari passu com o aprender significativo de tópicos de outras áreas do saber, como preconizado pela abordagem CLIL (Carrió-Pastor; Bellés-Fortuño, 2021), usualmente recomendada para o contexto de língua adicional.

Figura 8 – Menu de acesso a conteúdos de várias áreas do conhecimento

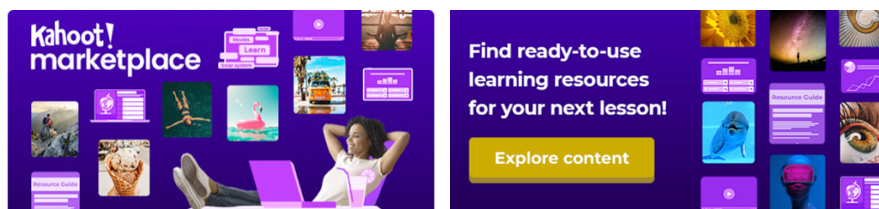


Fonte: <https://create.kahoot.it/?deviceId=bb181ef7-9016-443e-8d5c-9fec513101e3R&sessionId=1677707981498>

Alguns dos temas na plataforma *Kahoot*, como, por exemplo, conscientização sobre o meio ambiente, conteúdos sobre o sistema solar e meio ambiente, história dos negros etc., estão acessíveis para as escolhas do professor e dos próprios alunos. Contudo, um cuidado especial deve ser tomado para o foco nas inter-relações entre o contexto global de muitos *kahoots* (usualmente o estadunidense) e o local onde residem os alunos, na perspectiva de uma aprendizagem decolonial e emancipatória, que demanda uma participação questionadora e crítica. Salientamos que os alunos brasileiros precisam desenvolver uma identidade positiva em relação ao Brasil, assumindo que há diferenças que precisam ser respeitadas. Além disso, precisam identificar nossas histórias sobre os negros, os indígenas, nosso percurso desde a independência, por exemplo, e aspectos da nossa cultura, em contraponto ao que é discutido nas atividades do *Kahoot*.

A arquitetura multimodal da página inicial destaca as informações relevantes aos usuários do site, professores e alunos, por meio de molduras diversas cujos *backgrounds* são preenchidos com cores brilhantes, azul e verde, como mostrado na Figura 3. Além dessas molduras, duas outras, uma na margem esquerda e outra na margem direita, na cor roxa, chamam atenção para dois dos recursos do *Kahoot*, o *Marketplace* e o espaço para a exploração de conteúdos, *Explore Content* (Fig. 9). As molduras não só funcionam como elementos de saliência dos recursos disponibilizados, como também para proporcionar o reconhecimento instantâneo de cada um deles em um único olhar. Outras informações que merecem relevância, *Create Kahoot*, *Host Kahoot*, *Create Course*, escritas na cor branca em botões em azul forte, são também emolduradas por linhas pontilhadas em um *background* da cor cinza claro (Fig. 3).

Figura 9 – Molduras com o background na cor roxa



Fonte: <https://create.kahoot.it/?deviceId=bb181ef7-9016-443e-8d5c-9fec513101e3R&sessionId=1677707981498>

A composição multimodal da página inicial do *Kahoot* ainda utiliza os recursos da tipografia para várias funções, como, por exemplo, a de propiciar o entendimento do caminho de leitura a ser percorrido, ou seja, os pontos de saliência que podem ser acessados de acordo com o interesse do usuário. Com isso, o foco principal da *homepage*, sua organização multimodal e o fluxo das informações contribuem para o reconhecimento instantâneo dos propósitos do site e seus diversos conteúdos em um único olhar panorâmico. Ademais, cores e tamanhos diferentes das fontes, recursos do modo semiótico tipografia, estão entre os recursos utilizados na combinação semiótica para expressar suas múltiplas mensagens.

Em termos da multimodalidade, os recursos de navegabilidade interna do *site* são destacados pelas cores brilhantes dos *backgrounds* das molduras (azul, verde, roxo) que, ao serem clicadas, conectam o usuário a outras páginas. As informações no modo verbal são realçadas pela incorporação de fontes tipográficas modernas que contribuem para a legibilidade, diferentes das decorativas ou manuscritas (como, por exemplo, a Apple Chancery ou a Bradley Hand), que devem ser utilizadas com parcimônia, especialmente neste tipo de publicação on-line. Destacamos o uso de sequências injuntivas pelo modo imperativo para os convites de acesso às diferentes seções do site, como, por exemplo, *Get ready ... Play demo game; Create a Kahoot, Host Kahoot* etc. Além do convite, *Discover* junto ao ícone de uma bússola, o menu indica espaços que podem ser acessados, *Home, Library, Reports, Groups, Marketplace* e as respectivas representações imagéticas: uma casa, uma bússola,

gráficos de barras, pessoas, uma casa comercial (Fig. 3). Os participantes humanos nas imagens da página inicial refletem diversidade de etnias e de gêneros, uma mulher mulata de cabelo rastafari, um homem e uma outra mulher de cor clara. Estão sorrindo, não se relacionam entre si, mas olham para o usuário como sinal de demanda ou de convite aos leitores a navegarem pelo site.

Ao explorar o conteúdo pronto disponibilizado pela plataforma, há atividades que podem contribuir para uma aprendizagem decolonial e emancipatória por meio de tópicos que propiciam este viés, como, por exemplo, os disponibilizados pela *World Health Organization*, *Climate Change and your Health* e *Misinformation*. Embora grande parte do que é oferecido pelo *Kahoot* seja gratuito, há a possibilidade de compra de materiais pedagógicos adicionais. Propicia também a comercialização de materiais pedagógicos por qualquer curador, de qualquer parte do mundo, no espaço *Marketplace*, caso haja interesse de quem os produz. Há ainda um local para que os *kahoots* produzidos por qualquer tipo de curadoria possam ser hospedados e compartilhados.

Em suma, os dois multis são incorporados à página inicial do *Kahoot* que conta com os modos semióticos que vão muito além do modo verbal, explorando combinações multimodais próprias dos textos contemporâneos. A página reverbera, pois, os preceitos da Semiótica Social, dado que, como afirma Kress, “[...] a tela é agora o lugar predominante dos textos; é o local que molda a imaginação da geração atual em torno da comunicação. A tela é o lugar do visual, da **imagem** [...]” (2003, p. 166). Quanto à diversidade, não só as imagens refletem etnias e gêneros diferentes, como também o conteúdo que considera contextos e assuntos variados para atender aos objetivos de uma aprendizagem que foca no que é diferente, não se restringindo àqueles desenvolvidos em ambientes educacionais convencionais que, muitas vezes, não tratam de temas sociais que incitam a discussão e tomada de decisões para o bem comum da sociedade.

Uma análise panorâmica das atividades de aprendizagem propostas nos *kahoots* revela que elas seguem o *design* da página inicial por combinarem os modos semióticos em paisagens multimodais atraentes, que podem estimular a curiosidade, cujos significados podem ser construídos pelos aprendizes iniciantes de inglês com relativa facilidade. Ao trilharem o percurso de uma leitura multimodal por meio dos elementos de saliência como, por exemplo, molduras,

títulos e subtítulos, os diferentes tipos e tamanhos de fontes e suas cores, imagens que representam participantes humanos e objetos, os aprendizes de inglês podem se beneficiar de todos esses elementos para navegar com desenvoltura e resolver as atividades com apoio de colegas e do próprio professor. Além disso, há um grande incentivo ao uso de recursos multimídia para a criação, edição e compartilhamento do que foi criado pelos alunos por meio de outras redes sociais e pelo envio de *links*. Nesse processo de criar e recriar, editar e reeditar, retextualizar e ressemiotizar, os alunos, aprendentes de inglês por meio de conteúdos diversos, assumem uma postura ativa, além de aprenderem colaborativamente. Tornam-se, pois, *designers* críticos de suas próprias aprendizagens (Kalantziz; Cope; Pinheiro, 2020) por meio de temas diversificados e socialmente relevantes que precisam ser cotejados com a realidade local brasileira.

5.3 Uma das coleções de *Kahoots*

A coleção intitulada *Phenomenal black women in history: Harriet Tubman and Wangari Maathai* (Fig. 10), foi escolhida por nós pelo seu tema que realça uma etnia altamente discriminada, especialmente no Brasil, e por focar na diversidade pela escolha de uma estadunidense e uma queniana para relatar a história de negras “rebeldes” e ainda pela possibilidade de relacionar a rebeldia delas com a de algumas mulheres negras brasileiras como, por exemplo, Luíza Mahin, Esperança Garcia, Antonieta de Marros, Maria Firmina Reis, entre outras. Embora esta coleção não seja grátis e vendida a três dólares, a escolha se justifica por ser este conjunto de *Kahoots* orientado pelos princípios de uma cidadania plena que incluem o respeito e valorização da diversidade, um dos aspectos dos multiletramentos. Assim esclarecem os produtores do material na página inicial:

[n]esta série de lições, os alunos mergulharão no passado e no presente para aprender as histórias de vida inspiradoras da lutadora pela liberdade, Harriet Tubman, e da parlamentar e ativista Stacey Abrams. O áudio, as perguntas para discussão e os questionários [quizzes] Kahoot reforçam os temas de resiliência, perseverança, ousadia, criatividade e inovação que representam estas duas mulheres.

Figura 10 – Homepage: *Kahoot* sobre mulheres negras rebeldes



Fonte: <https://create.kahoot.it/profiles/837afbe8-85c2-449a-8b1f-98b6bad9445a>

Além da construção de conhecimentos sobre diversidade, numa perspectiva decolonial por integrar temas como resiliência, perseverança, ousadia, criatividade, inovação e transgressão, o conjunto de *kahoots* incorpora combinações multimodais em suas páginas para expressar significados, onde o verbal é um dos modos semióticos e nunca o preponderante. Além disso, há diferentes maneiras de envolvimento do aprendiz com os *kahoots* como, por exemplo, por meio de *quizzes*, de áudios e sua compreensão, e de gravação de mensagens e em pesquisas na internet sobre as duas mulheres negras em foco. Neste *link*¹ é possível assistir ao vídeo no *You Tube* com o discurso de Wangari Maathai quando recebeu o Prêmio Nobel da Paz, em 2004. Na referida coleção *kahoot* sobre Harriet Tubman e Wangari Maathai, há um áudio que incentiva os alunos a conhecer um pouco mais da vida de Tubamn e sua relação estreita com os esforços desesperados da população afro-americana para escapar da escravidão, principalmente pelo espaço denominado *underground railroad* por meio do qual os escravos ganhavam sua liberdade.

Em síntese, nossa análise revela que os dois “multis” dos multiletramentos são desenvolvidos apropriadamente em grande parte

¹ https://www.youtube.com/watch?v=dZap_QlwlKw

desta coleção de *Kahoots* disponíveis na plataforma numa perspectiva decolonial e emancipatória. Ademais, suas características de gamificação podem contribuir para a aprendizagem por engajar os alunos, pelo *feedback* imediato e pela competição estabelecida entre os participantes. Notamos, porém, pouco incentivo ao uso de recursos digitais externos à plataforma, como, por exemplo, *padlets*², *Wordwall*³, *Voki*⁴, entre outros, para ampliar o papel agentivo dos alunos, na criação de artefatos culturais e na colaboração entre eles.

5.4 *Kahoots* e a geração “P”

Por serem ativos e dinâmicos capazes de aprender por meio de outros recursos para além daqueles disponíveis na sala de aula e do livro didático, os aprendizes de hoje atuam no meio digital com total desenvoltura. São inovadores e constroem conhecimento por meio da interação com os outros colegas e da integração de recursos digitais, especialmente os móveis, tanto em ambientes formais ou informais de aprendizagem. Fazem uso das redes sociais para se comunicar e, com isso, expandem suas práticas de letramento para além do letramento tradicional da forma escrita.

Nossa análise revela que o *Kahoot* é uma plataforma apropriada para esta geração de aprendizes que colabora on-line para, entre outros objetivos, aprender mais, atuar em equipes para a solução de problemas, revelando frequentemente muita perspicácia e curiosidade sobre o mundo ao seu redor. A gamificação de suas atividades, especialmente pelo estabelecimento de um tempo específico para a sua realização e o *feedback* imediato, torna-se um ponto atraente para o trabalho individual ou em grupos. Os resultados em *ranking* são um atrativo a mais, assim como o incentivo ao aprender mais e melhor por meio de pesquisas on-line customizadas ao tema sendo estudado. A importância de aprender

² Os *padlets* são quadros visuais para organizar e compartilhar conteúdo. Para explorar esta ferramenta, acesse o site: <https://padlet.com/site/product/howitworks>.

³ Trata-se de uma plataforma que auxilia o professor a criar atividades personalizadas para a sala de aula. Para explorar essa ferramenta, acesse o site: <https://wordwall.net/pt>.

⁴ De acordo com o site oficial dessa plataforma <https://www.voki.com/site/aboutVoki>, o *Voki* é uma ferramenta de apresentação animada educacional que permite que professores e alunos criem personagens para aprimorar a instrução, o engajamento e a compreensão das lições.

uns com os outros encaixa-se perfeitamente às estratégias de gamificação pelo meio digital que facilita a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem, pois, como afirma Freire (1987, p. 68, “[n]inguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A gamificação enfatiza o lúdico ao promover ambientes interativos nos quais os alunos se engajam em propostas educacionais atraentes que estimulam o prazer pelo aprender, tendo em vista as características da geração “P”. Assim, os recursos digitais e a gamificação são utilizados como agentes transformadores das estratégias de ensino expositivo, utilizado ainda em muitas das escolas da educação básica, ressignificando-as para uma nova realidade educacional em que estamos inseridos na era contemporânea. Logo, por meio de atividades gamificadas, os alunos assumem a postura de *designers* do próprio conhecimento em detrimento de serem expostos a um conjunto de conhecimentos prontos, como geralmente é feito por instrução direta ou “educação bancária” (Freire, 1987) nas salas de aula da educação básica. Como *designers*, os aprendizes desenvolvem autonomia e assumem controle de sua própria aprendizagem, pois conseguem criar, compartilhar e resolver problemas da vida real por meio de espaços digitais que são comuns em suas vidas do dia a dia.

5.5 Kahoots e professores da geração “P”

Os próprios professores de inglês, tendo em vista a abordagem CLIL (Carrió-Pastor; Bellés-Fortuño, 2021) e a criação de projetos interdisciplinares, podem integrar a plataforma *Kahoot* às suas práticas pedagógicas para que, assim, os alunos da geração “P” possam ter oportunidades de interações com as mídias atuais e os novos caminhos de aprendizagem que se abrem pelos recursos digitais. Precisam engajá-los como construtores ativos de significados pela criação de ambientes de aprendizado enriquecedores e gamificados que incluem características lúdicas, como, por exemplo, tensão, competitividade, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo, entre outras. A função pedagógica desses ambientes não se restringe ao prazer e ao envolvimento nas atividades propostas, mas abrange o desenvolvimento da cidadania e estratégias interpessoais, tais como, a promoção de valores éticos, hábitos culturais, respeito aos colegas e às regras, aceitação dos resultados, empatia, entre outros. São

importantes também como facilitadores na formação de conceitos e no estabelecimento das relações lógicas existentes entre eles pelos alunos.

É relevante ainda que os professores de inglês criem ambientes de colaboração para si próprios por meio do compartilhamento dos *kahoots* que produzem no espaço *Host Kahoot*, podendo, desse modo, transformá-lo em um ambiente de colaboração que inclui vários *kahoots* que podem ser adequados a outras situações de ensino, ressignificados ou ressemiotizados. Como sugerem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28), os professores da era sem fronteiras da atualidade, não podem “fechar a porta” de suas salas e se restringirem a trabalhos individuais, em seus próprios contextos de atuação, mas devem imergir em uma “cultura profissional de suporte”,

[...] compartilhando seus projetos de aprendizagem com os colegas, reutilizando e adaptando os [...] de outros professores, participando da elaboração de projetos coletivos, revisando projetos de aprendizagem de seus pares, ensinando em equipe para diferentes turmas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 28).

Na era atual de mudanças e cada vez mais digital e visual na qual nossos alunos relutam em interagir com textos tradicionais produzidos por uma combinação fraca e pouco atraente de recursos multimodais, a integração de recursos como o *Kahoot* será sempre benéfica ao processo de ensino e aprendizagem e ao protagonismo do aluno, um aspecto muito enfatizado na BNCC (2018). Tais tipos de recursos são decididamente sociais e ricos em oportunidades de aprendizado colaborativo. Ao considerarmos as dez competências gerais da Educação Básica previstas na BNCC (2018)⁵, podemos afirmar que todas elas podem ser desenvolvidas pela integração de plataformas gamificadas como o *Kahoot*. Especialmente relevante é a competência que aborda o enfrentamento do racismo estrutural no Brasil:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Competência Geral 10, Brasil, 2018, p. 10).

⁵ As dez competências gerais para a Educação Básica previstas na BNCC (2018) podem ser acessadas pelo *link*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>.

6 Finalizando

O mundo mudou e se tornou digital, os textos são multimodais, a comunicação humana é cada vez mais visual, a geração de alunos é a “P”, os professores são orquestradores do aprendizado. Logo, a escola da educação básica precisa acompanhar este conjunto de mudanças cada vez mais crescentes. Há espaço para os livros e as bibliotecas, mas há espaço para o digital com suas atividades gamificadas que encantam os nossos alunos. Uma plataforma como o *Kahoot* e várias outras podem ser integradas ao processo de ensino na educação básica brasileira para uma educação integral que mesclam os dois contextos, o digital e o presencial.

As práticas pedagógicas decoloniais e emancipatórias distanciam-se da lógica bancária da transmissão de conhecimento para promoverem o agenciamento dos alunos no processo de construir saberes de maneira criativa, democrática e autônoma. Assim, o foco deve recair na formação cidadã e crítica para que os alunos atuem como agentes transformadores da sociedade.

Quanto à geração “P” de alunos brasileiros, destacamos que é necessário ter em mente que eles querem ser respeitados em seus conhecimentos digitais, querem criar e publicar conteúdo com as ferramentas do seu tempo, querem trabalhar em grupos e compartilhar, querem competir uns com os outros, querem um aprender real para o mundo de hoje (Prensky, 2010). Logo, os professores de inglês precisam entrar em sintonia com eles e criar parcerias para que eles tomem as iniciativas e sejam responsáveis pelo próprio aprender.

Salientamos ainda que o processo educativo em inglês deve impulsionar a paixão dos alunos pelo que fazem para aprender. O desenvolvimento dos multiletramentos, aliado à consciência crítica e ao fazer decolonial e emancipatório podem contribuir para que a educação básica seja um período de criatividade e dinamismo no processo de construção de saberes por meio da língua inglesa. Assim, os alunos serão capazes de desenvolver o raciocínio, trabalhar em grupos e compartilhar, sendo que os sucessos de aprendizagem dar-lhes-ão a sensação de prazer e de dever cumprido e de jogo vencido.

Declaração de autoria

Escrita compartilhada entre as duas autoras que agiram em colaboração na organização multimodal e na construção argumentativa de todo o artigo.

Referências

ALMEIDA, R. Movimentos decoloniais nas aulas de língua inglesa: uma proposta de percurso didático sobre o “Dia do Índio”. *Revista Humanidades e Inovação*. Palmas, v. 9, n. 9, p. 127-142, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

CARRIÓ-PASTOR, M. L.; BELLÉS-FORTUÑO, B. Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms CLIL and EMI Approaches. *Language Value*. Switzerland, v. 14, n. 2, p. 132-136, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6035/languagev.6191>

CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, K. A. da.; ARAÚJO, J. (orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Pontes Editora, 2015, p. 305-325.

DIAS, R. Entrevista. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 25, n. 37.1, p. 160-170, 2018.

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

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. 2ed. Palgrave Macmillan, 2014.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 2, p.1-30, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019>

HODGE, R; KRESS, G. *Social Semiotics*. 1. ed. New York: Cornell University Press, 1988.

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

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. 1. ed. Corwin, 2010.

THE NEW LONDON GROUP MANIFESTO. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. vol. 66. Spring: Havard Educational Review, 1996.



Pedagogia dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa

Pedagogy of Multiliteracies and Critical Multimodal Literacy: A Proposal for Didactic Exploration of Multimodal Text in Portuguese Language Classes

Ana Paula Regner

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil
regnerpaulaana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9503-5123>

Gislaine Vilas Boas

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil
gvilasnegreiros@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2925>

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar um texto multimodal, o *tweet*, à luz da Gramática do Design Visual (GDV) com vistas à proposição de movimentos didático-pedagógicos em uma perspectiva de (multi)letramentos críticos. O *corpus* de análise é constituído do texto “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do Jornal do Estado de São Paulo (Estadão), em novembro de 2022. Os procedimentos de análise compreendem: i) analisar e descrever, a partir da GDV, os significados representacionais, interativos e composicionais que constituem os recursos imagéticos do texto (Kress; van Leeuwen, 2020) e ii) apresentar proposta de exploração didática para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, com base na Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis et al., 2020).

Palavras-chave: multimodalidade; letramento multimodal crítico; pedagogia dos multiletramentos; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article aims to analyze a multimodal text, the *tweet*, in the light of Visual Design Grammar (GDV) aiming to propose didactic-pedagogical suggestions from a critical (multi)literacies perspective. The *corpus* of analysis consists of the text “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no

Brasil?”, published on Twitter by Jornal do Estado de São Paulo (Estadão) in November 2022. The procedures of analysis comprise: i) analyzing and describing, based on GDV, the representational, interactive and compositional meanings that make up the image resources of the text (Kress; van Leeuwen, 2020) and ii) presenting a proposal for didactic exploration to be developed in Portuguese language classes, based on Pedagogy of Multiliteracies (Kalantzis et al., 2020).

Keywords: multimodality; critical multimodal literacy; pedagogy of multiliteracies; Portuguese language teaching.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Introdução

Com o processo de globalização e com os avanços dos recursos tecnológicos, surgem práticas de linguagem que envolvem gêneros textuais cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BRASIL, 2018). Com isso, já não se torna mais eficiente o ensino pautado no texto puramente verbal, em uma era em que imagens, gestos, movimentos, cores também são repletos de significados (van Leeuwen, 2011). Considerando que os livros didáticos e algumas provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentam textos cada vez mais multimodais, cabe aos professores de língua materna auxiliar os alunos no desenvolvimento do letramento multimodal crítico, doravante LMC, nos processos de leitura e de escrita de textos contemporâneos em sala de aula.

O LMC “envolve conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos em diversos gêneros discursivos” (Kummer, 2016, p. 997). Nesse sentido, dada a importância da escola na formação dos sujeitos, esta deve se tornar um espaço em que os discentes, além de terem contato com esses textos, também possam compreender a função dos recursos semióticos nas práticas comunicativas, atentando para as questões de poder e ideologias nos discursos. Acrescido a isso, a construção de conhecimentos deve ser um processo significativo para o aluno, tanto dentro quanto fora dos muros da escola (Jordão, 2016). Desse modo, a partir de um ensino ancorado nos processos de LMC, o

sujeito torna-se capaz de participar de práticas sociais mediadas pela linguagem multimodal de forma mais crítica e consciente, atuando como agente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com vistas ao ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva de letramento multimodal crítico, nos últimos cinco anos, pesquisas como a de Oliveira (2019), Santiago (2020), Pereira et al. (2021) e Pereira (2022) buscaram contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas em relação a gêneros multimodais como: memes, tiras, charges e anúncios publicitários, evidenciando a importância de imagens, *layouts*, tipografias e cores na construção de sentido dos textos veiculados na mídia.

Dessa forma, pautado nas investigações à luz de teorias da semiótica social (Hodge; Kress, 1988), da pedagogia de multiletramentos (Cazden; Kress et. al., 1996) e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 1996/2020), este artigo tem como objetivo analisar o *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do Jornal Estadão, em 26 de novembro de 2022, a fim de apresentar uma proposta de exploração didática para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, com base Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis et al., 2020). Com isso, busca-se evidenciar possibilidades de trabalho com textos autênticos e contemporâneos multimodais na sala de aula de língua materna, contribuindo, assim, para uma educação comprometida com a formação crítico-reflexiva dos alunos.

De acordo com Freitas e Barth (2015), o *Twitter* é uma rede social que vem ganhando uma notável importância, inclusive política, nos últimos anos, deixando de ser apenas uma rede social e ganhando o status de uma plataforma de influências, devido ao uso que políticos, celebridades e veículos de informação fazem com o objetivo de influenciar seus seguidores. Segundo os autores (2015, p. 9), “no *Twitter*, cada usuário pode fazer uso de apenas cento e quarenta caracteres (tamanho médio de uma mensagem de celular) para expressar opiniões, interagir com outros usuários, comentar uma notícia ou expressar o que quiser”. Esses textos são nomeados de *tweet* ou *tuíte* e são constituídos por características de diversos gêneros como notícia, conversa informal, bilhete, citação, que podem ser seguidos de imagens, símbolos e *links*.

Dessa forma, organizamos este artigo em quatro seções, além desta Introdução. Inicialmente, revisamos a Pedagogia dos Multiletramentos e o LMC a fim de tecer considerações sobre as duas

perspectivas. Posteriormente, apresentamos os conceitos-chave da GDV, especialmente no que diz respeito aos significados representacionais, interacionais e composicionais. A seguir, descrevemos o percurso metodológico em relação ao universo, ao *corpus* e aos procedimentos de análise. Ademais, sumarizamos os resultados e apresentamos movimentos didático-pedagógicos para a exploração do texto em aulas de língua portuguesa. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 Referencial Teórico

2.1 A pedagogia dos multiletramentos e os processos de conhecimento

Nas últimas décadas, com os avanços das tecnologias e do processo de globalização, os textos, que antes eram prioritariamente verbais, passaram a se constituir de múltiplas semioses e recursos multimodais. Nesse cenário, nos anos 90, o Grupo de Nova Londres (GNL) cunha o termo Multiletramentos, resultado da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural” (GNL, 1996, p. 63). Para Rojo e Moura (2012), esse é um termo que não possui tradução direta, mas pode ser compreendido como diferentes tipos de letramentos ou textos em diferentes modalidades linguísticas. Conforme as autoras, a multissemiose ou a multimodalidade e a diversidade cultural seriam características da produção e circulação desses textos.

Para dar conta dessas características de uso real da língua, o GNL propõe a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Essa pedagogia foi teorizada com o objetivo de auxiliar os docentes em relação às atividades realizadas em sala de aula com base em princípios e processos do conhecimento: Experienciando (o conhecido e o novo), Conceitualizando (por nomeação e por teoria), Analisando (funcionalmente e criticamente) e Aplicando (apropriadamente e criativamente). De acordo com Kalantzis et al. (2020), na medida em que são mobilizados os diferentes processos de conhecimento, “professores e alunos podem descobrir que a aprendizagem surge à medida que tais processos se entrelaçam em uma combinação variada, feita de maneira cuidadosamente planejada” (Kalantzis et al., 2020, p. 80).

Quadro 1 – Processos do Conhecimento

Experienciando	<p>O conhecido: parte-se do repertório do estudante, dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências de mundo.</p> <p>O novo: imersão em novas situações.</p>
Conceitualizando	<p>Por nomeação: os estudantes agrupam as informações em categorias.</p> <p>Com teoria: os estudantes fazem generalizações e conectam os conceitos.</p>
Analisando	<p>Funcionalmente: os estudantes analisam as conexões, as relações, a estrutura e as funções.</p> <p>Criticamente: os estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos.</p>
Aplicando	<p>Apropriadamente: há a testagem de conhecimentos em situações reais ou simuladas em contextos convencionais.</p> <p>Criticamente: os estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa.</p>

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Kalantzis et al. (2020) apresentam os processos em um círculo, o que nos leva a entender que não há um ponto de partida, mas sim um estado de colaboração entre as práticas dos processos do conhecimento. Tais processos são nomeados como experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar, conforme pôde ser visto no Quadro 1. Eles implicam posturas diferentes dentro da sala de aula, tanto do professor quanto dos alunos, assim, a prática docente e discente, ancoradas nesses processos de conhecimento, pressupõe a investigação, a curiosidade, o diálogo, a discussão, o debate e a criação. Nesse sentido, neste artigo, há uma proposta de exploração didática que se distancia das propostas tradicionais de ensino, levando o professor a uma mudança de crenças e valores com relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

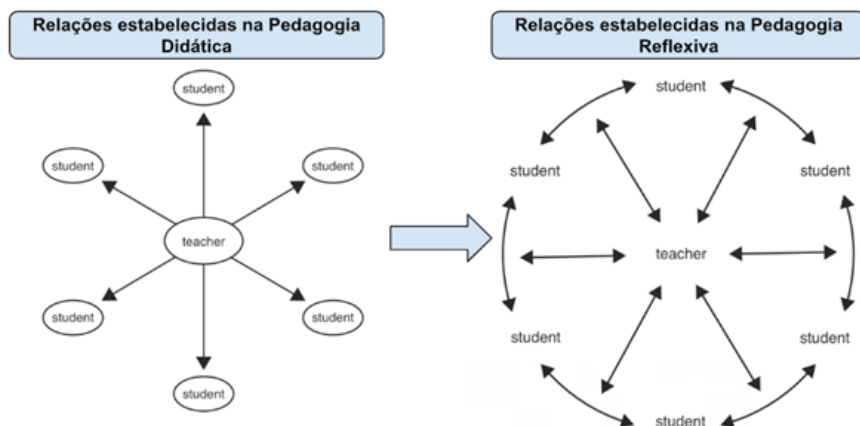
2.1.2 O professor e o ensino de línguas na contemporaneidade

Uma vez alinhados à Pedagogia dos Multiletramentos, é indispensável à docência fomentar a criticidade nos alunos, e, para isso, os professores precisam refletir sobre a própria prática e devem tornar-se

[...] *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam como fonte de conhecimento que de fato são... (Kalantzis *et al.*, 2020, p. 27)

Kalantzis e Cope (2010) asseveram que o professor deve estar atento às influências que a globalização e a nova geração imprimem às relações de ensino e de aprendizagem. Segundo os autores, “o professor é o designer de um ambiente de aprendizagem em que os alunos são participativos, o que redefine, portanto, as relações humanas provenientes do contexto educacional” (Kalantzis; Cope 2010, p. 9).

Figura 1 – O papel do professor e do aluno em diferentes abordagens pedagógicas



Fonte: Kalantzis; Cope (2010, p. 9-10).

Vale ressaltar que não apenas as relações de professor-aluno devem ser “redesenhadas” sob essa perspectiva de professor como *designer*, mas também as relações entre os alunos. A Figura 1 retrata as mudanças de posturas no contexto educacional, a partir de uma pedagogia reflexiva, em que se baseiam os pressupostos dos multiletramentos, promovendo a agência dos atores no cenário escolar, descentralizando a postura do professor e evidenciando a participação agentiva de alunos e docentes no ambiente social da sala de aula.

2.1.3 Letramento Multimodal Crítico

Para além do trabalho com os processos do conhecimento, os Multiletramentos compreendem um conjunto de letramentos: o linguístico, o escolar, o literário, o digital, o visual, o multimodal e o crítico (Pinheiro, 2018). Dentre esses letramentos, Jewitt (2008) destaca que, apesar de os alunos vivenciarem fora da escola experiências com textos multimodais, o seu trabalho ainda é um desafio nas aulas de língua materna. De acordo com Walsh (2010), o letramento multimodal é

[...] o significado que ocorre por meio da leitura, visualização, compreensão, respondendo, produzindo e interagindo com multimídia e textos digitais. Isso pode incluir o oral e os modos gestuais de falar, escutar e dramatizar, bem como a escrita, o desenho e a produção de tais textos. O processo dos modos, como a imagem, a palavra, o som e o movimento nos textos, pode ocorrer simultaneamente e é, muitas vezes, coerente e sincrônico (Walsh, 2010, p. 213).

Nesse sentido, fica evidente que o trabalho com gêneros multimidiáticos exige diferentes habilidades para que os textos trabalhados tanto no papel quanto nas telas possam ser compreendidos. Segundo Lemke (2010), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (Lemke, 2010, p. 457). Assim, em uma perspectiva de letramento multimodal, o foco não é a linguagem verbal, mas os diferentes signos, recursos semióticos e tecnologias.

Para além da multimodalidade, “as transformações no ambiente de comunicação contemporâneo convocam em caráter de urgência o emprego consciente e explícito de uma perspectiva crítica sobre a

educação linguística” (Catto, 2012, p. 58). Assim, o termo LMC surge para contemplar não apenas a diversidade de recursos semióticos que constituem um gênero, mas a relação desses textos com o seu contexto (Kummer, 2019). Ademais, o ensino em uma perspectiva de letramento crítico é aquele que faz o aluno “buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção dos sentidos” (Jordão, 2016, p.46).

Contudo, promover o letramento crítico em sala de aula se constitui como um desafio tanto para o professor quanto para os estudantes. Para Jordão (2016), cabe, portanto, ao professor

problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importante para uma democracia (Jordão, 2016, p. 45)

Em síntese, trata-se de promover a compreensão das atitudes, valores e diferenças das pessoas no mundo, cultuando o respeito à diversidade. Por outro lado, para que o aluno não se torne apenas um receptor, mas um leitor crítico é necessário que esse sujeito seja capaz de

[...] perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos (Menezes de Souza, 2011, p. 132)

Esse é o posicionamento de leitor crítico defendido por Paulo Freire, na medida em que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o que evidencia que não basta o aluno compreender a relação do texto *no* mundo, é preciso ir além, ou seja, perceber como o texto está relacionado *com* o mundo (Menezes de Souza, 2011). Segundo Freire (1996, p. 86), “é fundamental que professores e alunos sejam epistemologicamente curiosos, assumindo, assim, uma postura indagadora e não apassivada”. Corroborando com essa perspectiva, Callow (2008) assevera que cabe ao docente

também contemplar em sala de aula fatores socioculturais dos textos multimodais, como por exemplo, aspectos que envolvem gênero, raça e etnia. Somente assim, os alunos poderão desenvolver a sua capacidade de identificar e analisar os estereótipos que compõem os diferentes tipos de textos.

Ancorados na perspectiva da criticidade, entendemos que saber analisar e questionar o processo da escrita dos textos, nos ajuda a pensar sobre o processo de produção e redesenho dos textos multimodais (Janks, 2016). A criticidade nos permite transformar textos, recriar a palavra. Isso significa que textos reposicionados estão vinculados a uma ética de justiça social, por essa razão, (re)defini-los pode contribuir para o tipo de transformação social e identitária que o trabalho de Freire defende.

Desse modo, o LMC corresponde às diferentes práticas sociais que “envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is)” (Pinheiro, 2018, p. 461). Por isso, na escola, nas aulas de língua portuguesa, deve ser oportunizado aos estudantes o LMC, a fim de que os leitores explorem as múltiplas semioses que constituem os diferentes gêneros discursivos, e também que utilizem esses recursos para as suas próprias produções textuais (Kummer, 2019, p. 48).

Na seção subsequente, apresentamos brevemente a GDV e a função representacional, interativa e composicional que servirão como ferramenta de análise para o *corpus* desta pesquisa.

2.2 Gramática do *Design Visual*

A teoria da GDV, de Kress e van Leeuwen, com base na teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), cumpre três funções: i) representar o mundo ao nosso redor e dentro de nós (função representacional); ii) representar interações entre leitor e os participantes e entre as relações sociais estabelecidas entre eles (função interacional) e iii) representar a mensagem do texto de modo coerente (função composicional) (Kress; van Leeuwen, 2020). Considerando que neste estudo faremos uma investigação à luz dessas três funções, todas elas serão discutidas brevemente na sequência.

2.2.1 Função Representacional

Com base em Kress e van Leeuwen (2020), a função representacional retrata a experiência por meio de imagens. Elas podem ser divididas em duas estruturas: narrativas ou conceituais. A estrutura narrativa retrata participantes que realizam ações sobre outros participantes, em um tempo e espaço. Ainda, conforme os autores, ela possui como características a presença de: “participantes (humanos ou não), [...] vetores indicando ação ou reação e [...] inserção dos participantes em um pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço do evento” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 534). A estrutura narrativa pode ser realizada pelos processos de ação, reação, mentais e verbais (Kress; van Leeuwen, 2020).

Os processos de ação consideram o número de participantes e vetores nas imagens. Quando a ação envolve apenas um participante e não possui meta, o processo é denominado de não-transacional. Por outro lado, quando a ação envolve dois ou mais participantes e há vetores, o processo é transacional. Já os processos de reação implicam “um participante com olhos visíveis que pode ser representado como olhando em uma determinada direção e capaz de movimentos faciais e expressões” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 62, tradução nossa)¹. Para os autores, os processos de reação também são classificados em transacional (quando o objeto do olhar dos participantes aparece na própria imagem) e não-transacional (quando ocorre o contrário, ou seja, o objeto do olhar dos participantes não aparece na própria imagem). Por fim, os processos mentais e verbais podem ser identificados quando há respectivamente balões de pensamentos e fala em cenas com participantes humanos ou personificados (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011).

Nas estruturas conceituais não há a presença de vetores porque os participantes ao invés de realizarem ações, são representados com base em suas características, identidades ou classes (Kress; van Leeuwen, 2020). De acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), são particularidades desse tipo de estrutura em relação aos participantes: agrupamentos por categoria, apresentação de uma parte para o todo, ausência de vetores e o não detalhamento do pano de fundo. Além disso,

¹ No original: “[...] a participant with visible eyes that can be represented as looking in a certain direction, and capable of facial expression” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 62).

Kress e van Leeuwen (2020) destacam que a estrutura conceitual pode ser realizada por processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

Os processos classificatórios ocorrem de forma implícita ou explícita quando os participantes são classificados como pertencentes à mesma classe. Conforme Kress e van Leeuwen (2020), os participantes da imagem estabelecem relações taxonômicas em que um grupo atua como superordinado (categoria) e outros como subordinado (tipos dentro da categoria). Em contrapartida, os processos analíticos estabelecem relações entre alguma parte (atributos) ou para o todo da imagem (portador). Ainda, os processos simbólicos podem acrescentar informações acessórias aos textos multimodais, com base em um portador ou atributo simbólico.

2.2.2 Função interativa

A função interativa, por sua vez, representa as relações entre os participantes da imagem e o leitor. Nos textos não verbais, essas relações podem ser realizadas por quatro recursos visuais: o contato, a distância social, a atitude e o poder (Kress; van Leeuwen, 2020). O contato define se a relação entre o participante e o leitor é pessoal ou impessoal. Numa relação pessoal, o olhar do participante é direcionado para o interlocutor, estabelecendo-se, assim, uma relação de demanda. Já na relação impessoal, o participante aparece apenas para a observação do público leitor e, por isso, a relação é denominada oferta (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011).

Além da escolha entre demanda ou oferta, a opção pela distância social também pode demonstrar relações entre os participantes e espectadores (Kress; van Leeuwen, 2020). Conforme os autores, as categorias distância pessoal (próxima e distante), distância social (próxima e distante) e distância pública variam de acordo com as relações de intimidade, de vínculo social ou de impessoalidade estabelecidas. Na sequência, a atitude é realizada “através do ângulo em que o participante é captado na imagem” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 540). O ângulo frontal denota um maior envolvimento entre participante/espectador, enquanto o ângulo oblíquo revela um distanciamento. Desse modo, as relações de poder dependem do ângulo da imagem. Em uma representação de ângulo alto, o leitor tem mais poder; no ângulo médio,

ambos possuem igualdade de poder; já no ângulo baixo, o participante é quem tem mais poder.

2.2.3 Função composicional

A função composicional, de acordo com Kress e van Leeuwen (2020), corresponde à “maneira como os elementos representacionais e interativos são colocados em relação uns com os outros, a maneira como eles estão integrados em um todo significativo” (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 179, tradução nossa)². Conforme os autores, esses elementos composicionais podem ser divididos em valor da informação, enquadramento e saliência. O primeiro aspecto, o valor da informação, determina a posição das informações na imagem: esquerda ou direita, topo ou base e ainda centro ou margem.

A saliência, por sua vez, é um conjunto de estratégias utilizadas nos textos não verbais para destacar determinados elementos. Dentre essas estratégias podemos citar o tamanho, a cor, o apuramento do contraste (foco ou iluminação), a localização do plano (frente ou fundo) e as bordas. Por fim, o último aspecto, o enquadramento, corresponde à forma como “os elementos que compõem a imagem são representados como estando interligados, separados ou, ainda, segregados” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 544). Nesse sentido, quando há a ausência de molduras, as informações que compõem a imagem não devem ser lidas de forma isolada, uma vez que elas estabelecem uma conexão máxima na construção do sentido.

3 Metodologia

Este estudo de base qualitativo-interpretativista (Flick, 2009) possui como universo de análise o Jornal do Estado de São Paulo (Estadão). O *corpus* é composto pelo *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, publicado no *Twitter* do referido veículo de imprensa. Essa publicação foi realizada em 26 de novembro de 2022, às 13h52min. Contudo, por conter recursos semióticos que conduzem a uma representação racista, foi criticada

² No original: [...] the composition of the whole, the way in which the representational and interactive elements are made to relate to each other, the way they are integrated into a meaningful whole. (Kress; van Leeuwen, 2020, p. 197).

veemente pelos leitores, o que fez com que a publicação fosse alterada no mesmo dia, às 16h41min³. Para este artigo, optamos apenas pela imagem original da publicação como escopo de análise, podendo ser a edição da publicação focalizada em um trabalho futuro.

Os procedimentos analíticos compreendem duas etapas: i) descrição e análise, a partir da GDV, dos significados representacionais, interativos e composicionais que compõem o *tweet* (Kress; van Leeuwen, 2020) e ii) apresentação de exploração didática com base nos significados encontrados e nos processos do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos que possam auxiliar o professor a promover o LMC nas aulas de língua portuguesa.

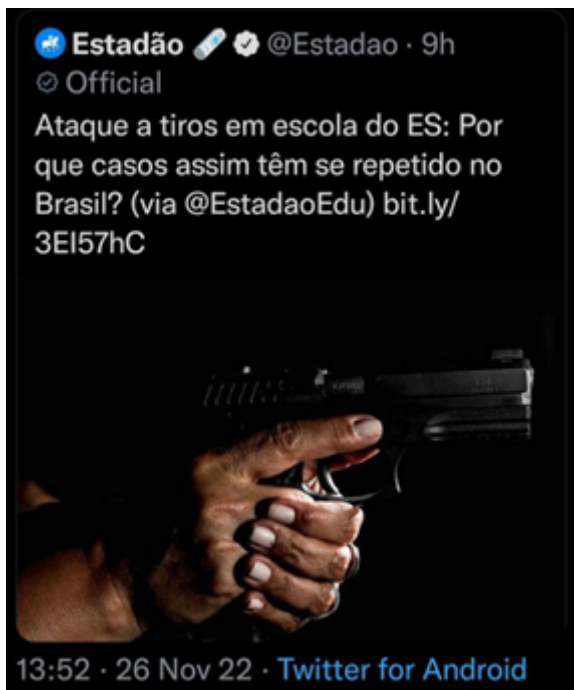
4 Análise

4.1 Análise da função representacional, interativa e composicional

Nesta seção, analisamos um *tweet*, publicado no *Twitter* do Jornal O Estadão: @Estadao, uma rede social do veículo de informação, que constitui o universo de análise deste artigo. Esse texto é composto tanto por texto escrito quanto por texto visual e, por isso mesmo, deve ser analisado a partir de uma perspectiva textual que abranja seus aspectos multimodais. Desse modo, o professor de língua portuguesa é desafiado na contemporaneidade por textos multimodais, o que implica a necessidade de investigação das diversas linguagens, mídias e tecnologias (Rojo, 2013).

A Figura 2, *corpus* deste artigo, será investigada a partir dos procedimentos de análise da teoria da GDV (Kress; van Leeuwen, 2020), ancorados também na semiótica social (Hodge; Kress, 1988), considerando a função representacional, interativa e composicional do *tweet* em questão.

³ A edição da publicação está disponível em: <https://twitter.com/estadao/status/1596590009066610689>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Figura 2 – *Tweet* do Jornal Estadão

Fonte: <https://twitter.com/thiamparo/status/1596618204041793536>.

A Figura 2 retrata uma mão negra segurando uma arma. Essa imagem, por não ter sido obtida a partir das câmeras de segurança das escolas, não corresponde ao episódio ocorrido: o ataque a duas escolas do município de Aracruz, no estado do Espírito Santo, em que três pessoas foram mortas e treze ficaram feridas. O caso teve grande repercussão no país e o *tweet* em questão, publicado pelo Estadão, nos leva a questionar sobre a neutralidade textual nos veículos de informação, concluindo, de antemão, que não há neutralidade textual, uma vez que essa imagem representa um determinado discurso imbuído de poder e de ideologia, afinal, na medida em que um texto é selecionado, outros tantos acabam sendo negligenciados.

Isso significa que tanto o conhecimento quanto o desconhecimento são produzidos ativamente, de maneira planejada e organizada. Portanto, trazer à baila textos autênticos no processo de ensino e de aprendizagem

e ler essa multiplicidade de recursos visuais e verbais, como imagens, escritas, animações, cores, palavras, músicas, sons, falas, gestos e olhares faz com que os alunos produzam sentido e deem sentido ao mundo em que estão inseridos (Bezemer; Kress, 2010).

Na visão da teoria crítica de Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de agirmos no mundo, e para isso, cabe ao professor “tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1996, p. 98). Nesse sentido, trazer esse *tweet*, texto multimodal, contemporâneo e autêntico, para a aula gera discussões valiosas acerca de uma problematização do ocorrido, o ataque a uma escola, e a conscientização acerca da publicação da imagem. Além disso, possibilita aos alunos a ampliação de sua mobilidade no tempo e no espaço (Bezemer; Kress, 2010), gerando desenvolvimento e aprendizagem sobre questões outras como raça, justiça social, igualdade racial/étnica, bem como assuntos relacionados a poder, à exclusão (Ferreira, 2022), ao problematizar a possibilidade de uma mão negra estar ali representada como a autora de um crime cometido por uma mão branca. Nesse sentido, a GDV muito nos apoia na busca por uma educação crítica, equânime e consciente.

Assim, à luz da GDV, ao analisarmos a função representacional da Figura 2, pode-se dizer que o participante, representado apenas pelas mãos de uma pessoa adulta, faz parte de uma estrutura narrativa, visto que há a presença de vetores como o posicionamento das mãos, dos dedos e da arma. Além disso, é realizado um processo de ação que é não-transacional porque só há um participante: o ator. Nessa cena, não conseguimos ter acesso às circunstâncias de localização no qual o evento ocorre devido ao fundo preto uniforme da imagem, o que dá maior ênfase ao agente da ação. O fundo preto se mescla à cor das mãos e da arma, estabelecendo um *continuum*, o que nos leva a concluir que a leitura que se pretende é de que a cor preta é representativa de algo negativo representado por crime, armas, tiros, escuridão e sofrimento. Esse discurso é cristalizado e normalizado na sociedade brasileira, conforme Ferreira (2022), e, por isso mesmo, veiculado em um jornal de grande alcance como é o caso do *tweet* aqui problematizado. Segundo a autora,

as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas (Ferreira, 2022, p. 210).

Nesse sentido, é de responsabilidade da escola e do professor de línguas evidenciar questões político-ideológicas dos discursos que circulam nas redes sociais, lugares atualmente muito frequentados pelos alunos de todas as idades, a fim de contribuir na formação de leitores mais conscientes e questionadores visando um letramento crítico na formação do cidadão.

Já na análise da função interativa, constatamos a ausência do contato visual do homem representado na imagem com os possíveis leitores do *tweet*, sendo estabelecida, assim, uma relação de oferta. Essa relação de oferta propõe um apagamento da identidade daquele que segura a arma, colocando agência do ataque às escolas em todos os homens de cor preta. Esse posicionamento, por estar em um ângulo lateral, revela um envolvimento não tão direto com os espectadores. Acrescido a isso, essa cena, ao contemplar uma situação temporária, revela um nível de distância próxima em que um “objeto é mostrado como se o espectador estivesse engajado com ele ou como se estivesse usando o equipamento” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 125).

Com relação à função composicional, esse *tweet* é composto pelo nome do jornal; pelo endereço da rede social, o *Tweeter* do jornal o Estadão; e pelo texto escrito, que corresponde à manchete da notícia, ocupando o topo da publicação e, por isso, são as informações principais da publicação, seguido da imagem. No texto escrito “Ataque a tiros em escolas do ES: Por que casos assim têm se repetido no Brasil” evidencia-se a proeminência dada ao fato ocorrido a partir da posição inicial da palavra ataque na oração, chamando a atenção do leitor para o fato ocorrido no país, com o apagamento daquele que o cometeu. Em seguida, após os dois pontos, o mesmo processo é reiterado a partir da pergunta construída no pretérito perfeito composto “têm se repetido”, novamente com apagamento do ator, daquele que cometeu o ataque, com o termo “casos assim” ocupando o lugar de sujeito no início da oração.

Enquanto o texto escrito preza pelo apagamento do sujeito, ator do ataque, o texto imagético focaliza a ação e o suposto ator do ataque, um homem negro, representado pela mão negra. Assim, a cena retratada na base se constitui como um elemento secundário, um texto não verbal, mas que não fornece ao leitor uma ampliação do conhecimento da realidade do acontecimento. No que concerne à saliência, podemos mencionar que a arma e o fundo da imagem são representados na mesma cor, enquanto a mão é destacada, a partir de uma luz factual, o que torna

ainda mais evidente o cunho racista da postagem. Além disso, a ausência de molduras permite que as informações desse texto possam ser lidas de forma independente.

Desse modo, nossa indagação é: como a GDV pode contribuir para um processo de letramento crítico nas salas de aula de línguas a partir de textos autênticos? Para isso, tendo como base o *tweet*, na próxima seção, apresentamos algumas possibilidades de atividades a serem realizadas nas aulas de língua portuguesa para a promoção de um LMC.

4.2 Propostas de atividades a partir dos processos de conhecimento: uma possibilidade para o letramento multimodal crítico na sala de aula

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma abordagem didático-pedagógica que contemple os processos do conhecimento como formas diferentes, no entanto interdependentes, de abordar o conhecimento em sala de aula, e, juntos, esses processos propõem uma inovação necessária na educação (Cope; Kalantzis, 2010). Sob esses pressupostos, o Quadro 2 apresenta uma proposta de exploração didática de atividades sobre *tweets* que podem ser desenvolvidas a partir dos quatro processos de conhecimento.

Quadro 2 – Propostas de atividades a partir dos processos do conhecimento

Experienciando	<p>O conhecido: O professor pergunta aos alunos o que eles sabem sobre os ataques às escolas no Brasil e em outros países. O que vocês sabem sobre ataques às escolas?</p> <p>Onde vocês encontram informações sobre? (nas redes sociais; em jornais; em revistas; na TV; em sites de notícias; em casa com conversas com familiares; nas ruas em conversas com amigos; na escola em conversas com colegas; em sala de aula, com professores).</p> <p>Como vocês se posicionam com relação a esse assunto? Que opiniões têm? Quais são as causas? Quais as consequências? Quais os caminhos para evitar tais ataques?</p>
-----------------------	--

Experienciando	<p>O novo: O professor solicita aos alunos diferentes textos sobre o tema em questão: ataques a escolas, crimes, armas, violência, segurança pública, identidades raciais, preconceitos raciais. Os alunos apresentam os textos que trouxeram, explicam a razão das suas escolhas e socializam seus achados com os colegas e com (a) professor(a). O professor problematiza os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a leitura de seus texto e apresenta o texto do <i>Tweet</i> do Jornal Estadão para leitura.</p>
Conceitualizando	<p>Por nomeação: O professor orienta a leitura do <i>tweet</i> evidenciando aos estudantes os recursos multimodais que compõem o texto. Com base nas comparações entre os diferentes textos, os alunos em conjunto com o(a) professor(a) podem nomear a estrutura retórica do <i>tweet</i>, identificando o que é recorrente em textos publicados no Twitter e evidenciando as diferenças com os textos trazidos por eles e lidos em conjunto na sala de aula.</p> <p>Com teoria: Os estudantes têm acesso aos estudos que lhes permitem reconhecer o que foi nomeado e explorado na seção anterior. Para além disso, reconhecem os mesmos padrões em diferentes <i>tweets</i> trazidos pelo professor.</p>
Analisando	<p>Funcionalmente: Os alunos, mediados pelo professor, exploram e problematizam aspectos do <i>tweet</i>, do jornal Estadão (sugestão de análise neste artigo), mas também podem também analisar outros <i>tweets</i>. Em relação à análise podem focalizar as escolhas linguísticas (escolhas lexicais, vozes verbais, tempo verbal, que termos são evidenciados nas orações e quais são apagados nas orações e quais as implicações de tais escolhas), os aspectos semióticos do texto (cores, <i>layout</i>, tamanho da fonte, imagens e fotos, disposição da luz) e o contexto de produção, circulação e consumo (Quem produziu? Em que situação o <i>tweet</i> foi produzido? Em qual meio de circulação? Quem são os leitores?) Qual o alcance do texto? Quais as consequências do texto?</p>

<p>Analisando</p>	<p>Criticamente: Os alunos problematizam as seguintes questões: Quantos participantes estão no texto? Que interesses estão sendo atendidos? Quem se beneficia? Quem inclui? Quem exclui? Que visão de mundo está representada no texto? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? De que maneira é construída a situação representada no texto? Há outras possibilidades de interpretação do texto? Há diferentes leituras? Quais? Por quê? (Perguntas baseadas em Janks, 2016)</p>
<p>Aplicando</p>	<p>Apropriadamente: Os alunos podem recriar outros <i>tweets</i> a partir do conhecimento do gênero multimodal, problematizado anteriormente. É possível também solicitar a recontextualização do <i>tweet</i> que se refere ao ataque às escolas, de modo que o discente selecione os recursos multimodais necessários para contemplar a estrutura retórica do gênero, prezando por uma informação mais próxima da realidade do evento ocorrido, questionando como podem produzir um texto sem indícios de preconceito e racismo.</p> <p>Criticamente: Os alunos podem criar, recriar e publicar os <i>tweets</i> produzidos por eles em redes sociais, problematizando quais as consequências de um engajamento nas redes, tendo em mente o objetivo que pretendem promover e/ou alcançar com a produção de seus textos. Além disso, eles podem produzir e publicar em ambientes digitais ou em ambientes físicos da comunidade (escolar ou não). Por fim, é possível produzir não apenas <i>tweets</i>, mas gêneros multimodais diversos prezando pela conscientização acerca de crimes, de racismo, de criticidade com relação aos tipos de textos que as pessoas têm acesso, defendendo sempre o respeito à diversidade.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos processos do conhecimento, é possível fazer do espaço da sala de aula um espaço de conscientização e de desenvolvimento do pensamento crítico. Como consequência dessa prática, temos um processo de agenciamento tanto dos alunos como dos professores. O mundo dos

alunos, dentro da proposta de atividade acima, é considerado e suas vozes são ouvidas, afinal, ao trazerem *tweets* e outros textos de gêneros variados para a sala de aula, estão trazendo seus próprios mundos e experiências e, ao produzirem seus próprios textos, em um ambiente real de uso da linguagem, desenvolvem o processo de autoria na produção de texto multimodais, atentando para os aspectos que compõem esses textos e como tais aspectos são responsáveis pela produção/construção de sentido para os leitores. Por meio do processo de conceitualizar, estão tendo acesso à instrução explícita, um dever da escola, o que transporta o aluno da ingenuidade à criticidade e esse processo, como aponta Freire (2005), é uma das tarefas da prática educativo-progressista: o desenvolvimento da curiosidade crítica. Por meio da análise, os alunos começam a ter enquadramento crítico diante de textos, de situações reais da vida cotidiana e, assim, ao conhecer o mundo, ele pode transformá-lo de maneira consciente e autônoma, sendo assim, agente no processo de educar para a vida. Nesse sentido, é papel da escola, é responsabilidade do professor tornar o aluno um leitor consciente, ao questionar as representações postas nas produções textuais, principalmente naquelas que circulam em ambientes virtuais, com grande alcance, como é o caso do *Twitter*. A partir desse movimento, temos não apenas leitores críticos, mas escritores críticos e cidadãos mais responsáveis e generosos no que diz respeito ao outro. Quando o conhecimento é aplicado criativamente os alunos têm participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem, o espaço da sala de aula transforma-se, assim, em um espaço social em que os atores desempenham seus papéis em busca da construção de conhecimento consciente e crítico, papéis que se estendem a outros lugares sociais.

5 Considerações Finais

Buscamos, neste artigo, analisar o *tweet* “Ataque a tiros em escola do ES: Por que ataques em escolas têm se repetido no Brasil?”, do Jornal Estadão, à luz da Gramática do Design Visual (GDV), enfocando possibilidades de atividades em uma perspectiva de LMC. Nesse sentido, propomos atividades que prezam pelo desenvolvimento da criticidade e da multimodalidade dos alunos na disciplina de língua materna. Além disso, discutimos de que maneira os processos do conhecimento (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020) podem auxiliar o professor na preparação de aulas que prezam pela agência de seus alunos, abandonando, assim, abordagens didáticas nas quais os alunos são passivos no espaço escolar.

Entender o espaço da sala de aula como um lugar social em que as práticas da vida cotidiana dos alunos sejam consideradas é um dos desafios das aulas de língua materna. Nesse sentido, consideramos ter abordado aqui alguns pontos importantes como a promoção da criticidade, o desenvolvimento do pensamento crítico e indagador, a promoção da agência dos atores do cenário educacional e também a abordagem de textos autênticos, como os *tweets*, nas aulas de língua materna.

Desse modo, consideramos que, ancorados em Janks (2016, p. 38), a escolha de um texto autêntico, condizente com a realidade dos alunos, é “uma pequena diferença por dia” no contexto educacional. Assim, trazer para a sala de aula, gêneros multimodais, que elucidam assuntos da realidade atual, que podem e devem ser questionados, “é uma maneira de resistirmos às práticas que nos submetem a falar e agir de modo a não submeter os outros, então, pouco a pouco, nós podemos contribuir para a luta em busca de liberdade humana”.

Por fim, destaca-se o LMC como uma perspectiva em construção, na medida em que o ambiente escolar se torna cada vez mais um espaço heterogêneo. Nesse sentido, pesquisas que contemplam o letramento multimodal e crítico podem ressignificar as práticas da sala de aula de modo não só a ampliar o repertório linguístico do discente, como também desenvolver a criticidade sobre aquilo que se lê. Somente assim, com o LMC, poderemos nos aproximar de uma educação emancipadora conforme propunha Freire (2005).

Declaração de autoria

Ana Paula Regner e Gislaíne Vilas Boas: delimitação do objetivo, aporte teórico-metodológico, metodologia, análise dos dados, proposição de atividades, redação, edição e revisão do artigo.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pela disciplina “Multimodalidade, Multimídia e Sociedade Contemporânea”, ministrada pela Profa. Dra. Graciela Hendges, que contribuiu significativamente para a realização deste trabalho. Agradecemos também a Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton por ministrar a disciplina de “Letramento Crítico”,

a qual nos deu suporte para a organização desta proposta e realização da pesquisa. Agradecemos também o cuidado e atenção com que a Profa. Franciele nos acolheu e nos orientou na escrita deste artigo. Por fim, agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa.

Referências

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, Frescativägen, v.3, n. 1-2, p.10-29, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>.

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

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, Newark, v.61, n.8, p.616-626, 2008. DOI: 10.1598/RT.61.8.3

CATTO, N. R. *Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho*: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CAZDEN, C.; KRESS, G. et al. (The New London Group). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*. Volume 66. Number 1. Cambridge (MA, USA): Harvard Education Publishing Group, 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u.

COPE, B; KALANTZIS, M. *E-Learning Ecologies: principles for new learning and assessment*. New York: Routledge, 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. University of Illinois, USA: Palgrave MacMillan, 2015.

FERREIRA, A. de J. Letramento racial crítico. In: MATOS, D.; SOUSA, C. (orgs.). *Suleando conceitos e linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 207-214.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Grupo A, 2009.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREITAS, E. C.; BARTH, P. A. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no Twitter. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.9, n. 12, p. 8-26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8888>. Acesso em: 25 mar. 2023.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. 1. ed. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1988.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. DOI: 10.3102/0091732X07310586.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*, Campinas: Pontes Editora, 2016, p.41-56.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. *E-learning and Digital Media*, v.7, n.3, p.200-222, 2010. DOI: 10.2304/elea.2010.7.3.200.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas SP: Editora UNICAMP, 2020.

KUMMER, D. A. O conceito de letramento multimodal crítico na escola: o que dizem os professores de inglês. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v.10, n.3, p.996-1018, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-12.

KUMMER, D. A. *Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores*. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2 ed. London/New York: Routledge, 2020.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. DOI: 10.1590/S0103-18132010000200009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: RS, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2>.

OLIVEIRA, E. G. de. Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa: investigando os memes compartilhados no facebook. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. 143F., 2019. Disponível em: <https://repositorio.apps.uern.br/xmlui/handle/123456789/176>. Acesso em: 02 jun. 2023.

PEREIRA, A. dos S.; SANTANA, A. L. dos.; BARBOSA, J. R. A. O redesenho em aulas de língua portuguesa: práticas de letramento multimodal crítico. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, v. 23, n. 54, p. 413-432, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.23.54-22>.

PEREIRA, A. dos S. Letramento multimodal crítico em perspectiva decolonial. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 204-218, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8354214>.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, p. 455-476, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813035>.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SANTIAGO, L. N. Letramento crítico multimodal no ensino de língua portuguesa a partir de tiras. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Ufersa, Mossoró, RN. 197F., 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5533>. Acesso em 13 de fev. de 2022.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Spring, v. 66, n.1, p.60-92, 1996. DOI: 10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). *The Routledge Handbbok of Applied Linguistics*. New York/London: Routledge, 2011. p. 668-682.

WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010. DOI: 10.1007/BF03651836.



Story Apps as Didactic Multimodal Resources for Multiliteracies Practices. A Case in Point

*Aplicativos de histórias digitais multimodais como recursos
didáticos para práticas de multiletramentos. Um caso em foco*

Íris Susana Pires Pereira

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga / Portugal

iris@ie.uminho.pt

<http://orcid.org/0000-0003-0647-2319>

Maitê Moraes Gil

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) | Centro de Estudos
Filosóficos e Humanístico (CEFH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade
Católica Portuguesa, Porto / Portugal

mmgil@ucp.pt

<https://orcid.org/0000-0002-2814-2540>

Cristina Maria dos Santos Moreira da Silva Sylla

Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Interactive Technologies
Institute (ITI/LARSyS), Universidade do Minho, Braga / Portugal

cristina.sylla@ie.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2159-7566>

Abstract: This article aims to contribute to the understanding of the use of interactive story apps as didactic resources for fostering the learning and teaching of multiliteracies. It presents the multimodal discourse analysis of an interactive story app showing a dense net of intermodal meaning relations, such as convergence, complementarity, and divergence, in the representation of ideational and interpersonal meanings. The results allow the characterization of the story app as a complex multimodal ensemble and point to the need of a renewed readers and teacher's agency in the pedagogical use of interactive story apps in the learning and teaching of multiliteracies. The article finishes by identifying the limitations of the study and some future developments.

Keywords: multiliteracies; multimodality; story app; didactic resources; agency.

Resumo: Este artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão do uso de aplicativos interativos de histórias como recursos didáticos para promover a aprendizagem e o ensino de multiletramentos. Apresenta a análise do discurso multimodal de uma aplicação interativa de histórias, que mostra a densa rede de relações de significado intermodais, como a convergência, a complementaridade e a divergência, na representação de significados ideacionais e interpessoais. Os resultados permitem a caracterização desta aplicação de histórias como um conjunto multimodal complexo e apontam para a necessidade de uma renovada agência do leitor e do professor na utilização pedagógica de aplicações interativas de histórias na aprendizagem e no ensino dos multiletramentos. O artigo termina identificando as limitações do estudo e alguns desenvolvimentos futuros.

Palavras-chave: multiletramentos; multimodalidade; aplicativos de histórias digitais interativas; recursos didáticos; agência.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 02 de maio de 2024.

1 Introduction

This article aims to contribute to the understanding of interactive story apps as multimodal didactic resources for fostering multiliteracies practices. It presents a study of a story app as its main object of inquiry and discussion. The app “Mobeybou in Brazil” (Sylla; Gil; Pereira, 2022) is part of a kit of tools for young children’s digital storytelling. The kit comprises a digital manipulative, composed by a set of physical blocks with embedded computational properties that allow the manipulation of the digital content (Resnick et al., 1998), and a storyMaker, which is full digital version of the digital manipulative. Both are authoring tools for digital storytelling (and story writing) and are complemented with a set of digital apps that present interactive stories situated in specific social, geographical, and cultural settings. All the apps follow the same design principle, i.e., each app presents a geographical map that locates the culture in the world map, a story unfolding in such social, geographical, and cultural context, a page with a 360° environment that encourages the children to move their device around to explore and visualize the full environment, a puzzle or a small game involving some of the represented cultural elements, an augmented reality (AR) page that offers children the

possibility to print their own AR markers and bring the protagonists to life in their own environment, and an incorporated glossary with keywords from the story and detailed information about the represented culture.

The study presented here focuses on a specific story app that integrates the set of interactive stories. The app presents an animated narrative for children's meaning making about Brazil. It aims to (i) inform about Brazil's cultural, historical, and geographical (bio)diversity and to (ii) promote positive feelings towards such diversity. The app narrates and shows the experience and reactions of a Brazilian child on an imaginative travel through her country while reading an illustrated book that she finds among her toys. The story has two layers of meaning: The first comprises the step by step reading of the book, culminating in the announcement of future travels. This meaning is explicitly or implicitly present in the 11 episodes that make up the story. The second layer includes the imagined experiences of the protagonist during the step-by-step reading, each located in a different Brazilian region/place. The reading of the app requires the reader's interactions (e.g., dragging elements, clicking on objects, etc.) in key moments to trigger animations and the main character's reactions¹.

In previous studies, we developed partial analyses of this story app focusing on the multimodal meaning representation of ideational (Pereira; Gil; Sylla, 2022) and interpersonal (Gil; Pereira; Sylla, 2023) meanings. In each case, we used our findings to argue that the app instantiates fundamental assumptions of Multiliteracies concerning texts as essentially multimodal signs. Here, we present a study developed to approach the following comprehensive research question: To what extent may the multimodal design of interactive story apps impact the learning and teaching of Multiliteracies? This question is underpinned by the understanding that "typography, image, writing and layout contribute to meaning in text in ways significant for social relations within and across its makers and users" (Bezemer; Kress, 2010, p. 25), having implications to the users' engagement and, therefore, their learning processes. Situated in a social semiotic approach to multimodality, our study also calls attention to the acknowledgement that the semiotic changes in didactic resources and contemporary learning environments more generally "go

¹ A demonstration video of the reading can be accessed at: <https://www.youtube.com/watch?v=d495PU-PP6Y>, or <https://www.youtube.com/@mobebybou/videos>.

hand-in-hand with profound social changes” (Bezemer; Kress, 2016a, p. 477). That is, while some decades ago the didactic materials were designed for audiences that were relatively fixed and known, nowadays - although there are general competences and age as reference points - students are socially and culturally more diverse than before.

We begin by briefly presenting the theoretical framework sustaining the study. We then introduce our study, presenting and illustrating our findings, which evidence that the app is a complex multimodal didactic ensemble. The discussion, in which we distill some major implications that can be derived from our findings, is developed with reference to the major question leading the study and the theoretical underpinnings. We end up by identifying the limitations of our study and some future developments.

2 Theoretical framework

2.1 Multiliteracies

Considering the diversity of the new social contexts, especially those related to the development of digital communication and cultural diversity resulting from new migration flows, the New London Group (1996) proposed the concept of Multiliteracies. The concept, aiming to account for this new reality, is understood as the multiplicity of communicative practices situated in the new and complex social contexts (Kalantzis; Cope, 2012; New London Group, 1996, 2000).

The genesis of the concept of Multiliteracies lies in the recognition of how emerging technologies were influencing and modifying the whole understanding of the world, enabling other ways of communicating, informing, and interacting. New digital technologies originated new and diverse textual compositions. The multimedia texts became increasingly popular and, therefore, the need to understand the meanings represented by different modes is seen as essential in the education of citizens who can communicate and interact with others, engaging in different social practices mediated by technology.

Another central aspect of this approach is the acknowledgement of the increasing local diversity, on the one hand, and the global connectedness, on the other. In this sense, dealing with linguistic

and cultural differences has become a central aspect of our private, professional and citizens' lives (New London Group, 1996, P. 19).

In this context, the Group put forward a set of conditions - a new pedagogy - to educate citizens with the knowledge and skills necessary to participate in these new multiliteracies in contemporary society (Cope; Kalantzis, 2009; Kalantzis; Cope, 2012). The Multiliteracies Pedagogy poses two major challenges to educational contexts, namely: (i) the need to create learning contexts in which students learn to make multimodal meanings; and (ii) the need to make cultural diversity a mandatory learning object (Cope; Kalantzis, 2009). In this scenario, multimodality and intercultural dialogue become increasingly prominent in the educational settings. The app that is the focus of our attention offers itself as a potentially relevant resource to address both educational concerns.

2.2 The socio-semiotic approach to multimodality

Textual transformations are a basic assumption of the Multiliteracies pedagogy (New London Group, 1996), and multimodality is arguably the most prominent dimension in the discussions about this transformation (Jewitt, 2005; 2008; Kress, 2010; Pereira, 2019; Pereira; Gil; Sylla, 2023; Rowsell; Kress; Pahl; Street, 2013; Walsh, 2006; 2008).

Social Semiotics (Kress, 2010) laid the ground for the understanding of multimodality as assumed by Multiliteracies (Gee, 2017). According to Social Semiotics, the representation of meanings implies the use of modes, understood as "socially shaped and culturally given" (Kress, 2010, p. 79) semiotic resources. Social Semiotics further assumes that each mode has its own specific grammar, comprising units and rules for representing ideational, interpersonal, and textual meanings. These grammars "have led to a stability and predictability in the construction of meaning" being "the product of the history of previous semiotic work of the members of a community" (Bezemer; Kress, 2016b, p. 22). It is important to understand that these grammars are a set of possibilities or resources constantly redrawn and never arbitrarily. That is, these resources present relatively stable regularities, yet they are not fixed (Gualberto; Santos, 2019).

A socio-semiotic perspective on multimodality considers all modes on the same level of importance, the effects of choosing one mode over another being relevant to the analyses. As highlighted by Bezemer

and Kress, a “text designed for readers to engage with aspects of the world cannot be fully understood without due attention to all modes operating in that text” (2010, p. 25). In this sense, texts are multimodal ensembles, in which the signs constructed by each mode are integrated into each other, forming laminations of meanings (Bezemer; Kress, 2016b; Kress, 2010). In the multimodal ensembles, modes do not duplicate or ornament each other; rather, each mode performs different functions, each making “distinct, specific, and potent contributions to the multimodal whole” (Kress, 2010, p. 23). In the present study, we readdress our previous findings with this specific assumption in mind.

The social semiotic approach to multimodality also draws attention to the ways in which the choices of modes are shaped by the “wider material, social and semiotic environment in which they were produced” (Bezemer; Kress, 2016b, p. 31). Since each mode has significant effects on what can be communicated (and consequently learned) (Bezemer; Kress, 2016b, p. 31), the material affordances of each mode, that is, its potentials and limitations for the representation of meanings, dictate their specialization in the representation of certain types of meanings. The major implication concerns the acknowledgement that specific semiotic work, i.e., attending, engaging, transforming, integrating, etc., is necessary, bringing meaning makers’ and their teachers’ *agency* to the forefront in the meaning making process.

2.3 Story apps

In recent years, and as part of the digital communication society, e-books and story apps have gradually become part of children’s literature universe (Al-Yaqout; Nikolajva, 2015; Hagen, 2020). This is not surprising given the availability and widespread use of mobile and touch screen devices, and the appealing combination of multimedia resources with elements from traditional printed picture books (Yokota; Teale, 2014).

Research investigating interactive features in story apps for children has highlighted that these can potentially contribute to children’s literacy development (Bus; Takacs; Kegel, 2015), when they are congruent with the narrative. Also animated illustrations that are well matched to the text are important for understanding the story (Takacs; Bus, 2016), and have a beneficial impact on reading, since the cognitive cost of switching between the interaction and the reading itself is small (Takacs; Swart;

Bus, 2015, p. 701). On the contrary, these features, together with poorly designed interactive areas (hotspots), especially if they are not connected to the storyline, may interrupt the story flow, drawing away children's attention and compromising the reading activity and children's literacy acquisition (Menegazzi; Sylla, 2020; Takacs; Swart; Bus, 2015, p. 700).

Considering that the multimodal affordances of digital technologies have turned multimodality into a prominent feature of digital meaning representation (Kress, 2010; Stein, 2008; Rowsell; Kress; Pahl; Street, 2013), analyses of the semiotic design of such digital interactive narratives is needed to better characterize their potential use as a didactic resource for Multiliteracies practices. Our study addresses this specific claim.

3 The study

The present study builds on the results of our previous inquiries evidencing the multimodal representation of ideational and interpersonal meanings in the above-mentioned story app.

In the study about the representation of ideational meanings, we described how verbal, visual (static and moving images) and aural modes are used to represent the meanings associated with Brazil's cultural, historical, and geographical (bio)diversity (Pereira; Gil; Sylla, 2022). We used processes, participants and circumstances, dimensions of the system of experiential meanings assumed in SFL (Halliday; Matthiessen, 2004) and in the Grammar of Visual Design (Kress; Van Leeuwen, 2006), as our main analytical categories.

The study of multimodal interpersonal representation, showing how the positive positioning of the reader towards the Brazilian diversity is constructed, involved two major analytical categories, namely attitudes and sources of attitudes (Martin; Rose, 2007), with different subcategories according to modes.

We assumed affect (the expression of feelings) and appreciation (the appraisal of qualities and composition of the setting) as our key analytical categories in the analysis of attitudes expressed in the verbal mode (Martin; Rose, 2007). In the analysis of the attitudes represented in the visual mode, we used information coming from the same meaning systems reoriented for the grammar of visual narratives, adapted from Painter, Martin and Unsworth (2012). Accordingly, we used the categories of *pathos*

(depiction style and facial expressions), affect (appreciative, empathetic, or personalized meanings inferred from depiction), social distance (ample, medium, or close up frame), involvement (horizontal oblique or frontal plane), power (lower or upper vertical angle) and eye contact (existent or not). In the analysis of the attitudes towards the context/environment, we were guided by the variation, the temperature, and the saturation of colors. The generic style in representing the characters (i.e., the representation of traits common to human beings) and the affect inferred from such depiction were especially relevant in the construction of the interpersonal meanings since they allow the viewer's perception of the protagonist as friendly, thus encouraging readers (especially children) to place themselves in the role of protagonist and establish an affective relationship with the character (Painter; Martin; Unsworth, 2012).

We also analyzed the source of the attitudes according to narrative focalization theory (Bal, 2017; O'Brien, 2014). In narratology, focalization captures who sees/experiences/feels and the evaluations he/she makes (how he/she evaluates what he/she sees/experiences), which is distinguished from who tells/shows a story, always performed by the narrator. In our studies, this distinction became especially relevant because children, who are the target of the story app, tend to align with the focalizer's evaluations, receiving their attention and sympathy (Bal, 2017). We classified the focalizer according to the following categories: external focalizer, existing by omission and performed by the narrator (in the verbal mode) or the viewer (in the visual mode); internal focalizer, when it is the character who sees, in which case it is the character who feels, decides, sees, listens, observes, experiences (and not the narrator), the reader or viewer being aligned with the character; and double focalizer, when the narrator and the viewer "see with the character" (Bal, 2017, p. 144), "as if peeking over his shoulder" (Bal, 2017, p. 146). In the later, it is the character who is the actual responsible for the evaluation.

In each of our previous the studies, each episode was the analytical unit. In our studies, the results revealed that either the ideational or the interpersonal meanings are realized through verbal, visual and aural modes, allowing us to argue that the app instantiates fundamental assumptions of Multiliteracies concerning texts as essentially multimodal.

In the study reported here, we have revisited our previous findings with the following specific research question: To what extent is the app a multimodal ensemble? By answering to it, we aimed to offer our

contribution to answer to the following major research question: To what extent may the multimodal design of story apps impact the learning and teaching of Multiliteracies?

3.1 Methodology

We developed a multimodal discourse analysis (Low; Pandya, 2019) to answer the specific question. We have again assumed each narrative episode as the analytical unit, but now focusing on the identification of meaning units. We proceeded both inductively and deductively in three phases, as we describe next.

We firstly grouped the ideational and interpersonal meanings represented in the app and identified the modes – verbal, visual (static and moving image) and aural – in which they are represented. This allowed us to distinguish intermodal meanings represented by two or more modes from meanings represented by a single mode. Accordingly, we created two categories: *intermodal meaning relations*, in which case we adopted Unsworth's (2006) designation, and *monomodal meaning representations*, comprising the instances which meanings were prominently, though perhaps not exclusively (Kress, 2010), represented by a single mode.

Secondly, we classified the intermodal meaning relations. We first classified the *ideational intermodal relations* according to *convergence*, *complementarity*, and *connection*, as suggested by Unsworth (2006). *Convergence* designates the cases in which equivalent information is represented by two or more modes. It is divided into four subtypes: *redundancy* (the represented meanings are the same), *exposition* (the represented meanings have the same level of generality), *instantiation* (a mode indicates an instance/an example of an element represented by another), and *homospatiality* (co-occurrence of different modes in a homogeneous entity, for instance, when the text is integrated in the image). *Complementarity* comprises relations in which each mode contributes to the construction of the whole coherence with different meanings. We considered the two subtypes suggested by Unsworth: *amplification* (when additional and consistent meanings are represented in the different modes) and *divergence* (when opposing information in the different modes, together, generate a new meaning). *Connection* comprises relations in which the information presented by each mode is connected either by projection or conjunction (causal, temporal, or spatial).

In the categorization of *interpersonal intermodal meanings*, we used a typology comprising two categories, which we adapted from Painter, Martin and Unsworth (2012) and Unsworth (2006): *Convergence*, which occurs when there is an affinity in the meanings represented in different modes, and *complementarity*, which was also subdivided into *amplification* and *divergence*. In the analysis, two types of convergence emerged, namely *resonance* (in the representation of attitudes) and *alignment* (in the representation of sources of attitudes/ focalization).

Finally, we quantified the instances in each analytical category to obtain a finer view of the way in which the meanings were constructed in the text and the way each mode contributed to it. Our analytical grid can be found in Table 1 (see 4.2).

The analysis was performed by two of the authors independently. It involved some adjustments in our previous findings. The preliminary results were discussed by all authors, and the following analytical categories were eliminated: redundancy, connection, and homospatiality, as they were not frequent or not found in the app.

4 Findings

The analysis shows a dense interrelationship of the verbal, visual and aural modes in the representation of both ideational and interpersonal meanings. We begin by evidencing our results through the descriptive analysis of two episodes (the complete descriptive analysis of each episode can be found as Appendix), and then we present a quantitative synthesis of the findings. We chose these episodes because of the high number of ideational and interpersonal meaning units.

4.1 Two episodes, two multimodal ensembles

4.1.1 Pampas: starting the tour around Brazil

In episode 2, the protagonist starts her tour around Brazil. This is the episode in which we have identified the second highest number of ideational and interpersonal meaning units (17 – see the Appendix). The verbal text says:

(1) After turning the page, Iara was taken to vast plains and hills: The pampas welcomed her to a tour around Brazil. Southern lapwings, horses and oxen were walking in the fields...What a beautiful place to rest and drink a *chimarrão* (“mate - tea drunk from a gourd through a metal straw”).

The static image shows a landscape inspired by the pampas’ habitat, with a picnic basket in the foreground, and southern lapwings and horses represented in the background. The moving image introduces the protagonist. The reader’s touch on the picnic basket activates an animation and reveals the picnic, as captured in the sequences of screen shots in Figure 1.

Figure 1 – Episode 2



Source: The story app.

The realization of ideational meanings is very intense: participants, processes and circumstances are represented through different intermodal meaning relations. There are 4 instances of intermodal exposition (e.g., the character is verbally referred and shown (visual mode); the “walking” is verbally referred and shown through the vectors formed in the animals’ bodies; the “pampas” is verbally referred and shown) and 3 of intermodal instantiation (e.g., southern lapwings and horses are verbally referred, shown (visual mode) and heard (aural mode)). The amplification is the dominant intermodal relation (e.g., the visual mode (moving images) shows the opening of the basket, which displays more objects than the

verbally referred *chimarrão*). Introducing the episode, the verbal mode (monomodally) refers to the character's reading ("After turning the page") and introduces a personification ("The pampas welcomed her to a tour around Brazil").

The realization of interpersonal meanings is relatively less intense. We have identified an instance of intermodal resonance, in which the appraised geographical forms ("vast"; "beautiful place") are visually shown (in forms and colors). We have also identified two instances of complementarity as amplification, namely one in which the visual mode (facial expression in moving image) shows the character's reaction that is not verbally mentioned (joyfulness), and another in which the generic style in depicting the character amplifies the verbal naming ("Iara"). These intermodal relations, which can be found in other episodes, are all relevant in the construction of the character's positive attitudes towards what she discovers and experiences. Finally, we identified an instance of complementarity as divergence through the construction of the source of attitudes. Indeed, while the visual mode positions the viewer as observer (external focalization), the verbal mode positions the reader as character, thus constructing a different focalizer (internal focalization and double focalization).

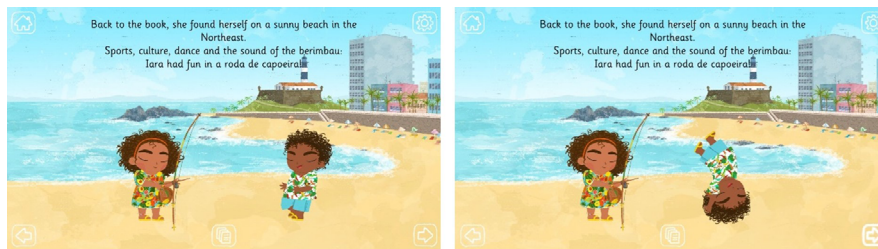
4.1.2 Northeast: experiencing new landscapes and cultural practices

In episode 7, the character arrives at the *Nordeste* ("Northeast part of Brazil"), well known for its landscape and culture. In this episode we have identified the highest number of ideational and interpersonal meaning units (18 – see the Appendix). The verbal text says:

(2) Back to the book, she found herself on a sunny beach in the Northeast. Sports, culture, dance, and the sound of the berimbau: Iara had fun in a *roda de capoeira* ("capoeira dance")!

The static image shows a landscape inspired by the beach of *Farol da Barra*, in Salvador, the protagonist holding a berimbau and another character by her side. The reader's touch on the protagonist activates the moving image and the music, so that the protagonist starts playing the berimbau while the other character plays *capoeira*, as captured in the sequences of screen shots in Figure 2.

Figure 2 – Episode 7



Source: The story app.

The realization of ideational meanings is again very intense: as in episode two, participants, processes and circumstances are also represented through different intermodal meaning relations. There are 2 instances of intermodal exposition (e.g., the Northeast is verbally referred and shown (visual mode)) and 3 of intermodal instantiation (e.g., a berimbau is verbally referred, illustrated (visual mode) and heard (aural mode)). The amplification is the dominant intermodal relation in the realization of ideational meanings in this episode (e.g., the aural mode introduces the sea sound, represented visually; the visual mode shows a boy in the verbally referred *roda de capoeira*). Introducing the episode, the verbal mode (monomodally) refers to the character's reading ["Back to reading"].

The realization of interpersonal meanings is again relatively less intense. We have identified an instance of intermodal resonance, in which the visual mode (facial expression) and aural mode (laughter) show the character's fun referred to in the verbal mode; 2 instances of complementarity as amplification, namely one in which the generic style in depicting the character amplifies the verbal naming of the character ('Iara'), and another in which the visual mode shows the color in the verbally referred scenery. As in episode two, these intermodal relations are relevant in the construction of the character's positive attitudes towards what she discovers and experiences. Finally, we identified another instance in the intermodal relationship of complementarity as divergence in the construction of the focalizer: While the visual mode positions the viewer as observer (external focalization), the verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization).

4.2 The story app: synthesis of results

In the 11 story episodes, we identified a total of 146 instances of ideational and interpersonal meaning units, distributed among a maximum of 18 instances (in episode 7) and a minimum of 6 (in episode 11). Table 1 summarizes the data set resulting from our analysis (See full descriptive analysis in the Appendix).

Table 1 – Summary of the analysis

Monomodal and intermodal meaning units									
Meanings	Ideational: . processes . participants . circumstances				Interpersonal meanings . attitudes . sources of attitudes				
Modes	Two or more (Intermodal)			One	Two or more (Intermodal)				One
Inter-modal meaning relation	Convergence		Complementarity		Convergence		Complementarity		
	Exposition	Instantiation	Amplification		Resonance	Alignment	Amplification	Divergence	
Mono-modal and inter-modal meaning relation: numbers	23	18	38	14	14	5	22	6	5
	42				19		28		
	80				47				
	94				52				
	146								

Source: The authors.

The analysis revealed that both the representation of ideational and interpersonal meanings is dominantly realized through intermodal meaning relations (n=127) involving the verbal, the visual and (less) the aural mode. The representation of meanings in which only one mode is involved, either the verbal or the visual, is considerably lower (n=19). These results points to the complexity of the multimodal meaning representation in the story app.

The analysis further revealed that (i) there is a global equilibrium in the number of instances of complementary ($n = 66$) and convergence ($n = 61$) in the intermodal meaning relations; (ii) amplification is the most frequent intermodal meaning relation ($n=60$); (iii) alignment ($n=5$) and divergence ($n=6$) are the less frequent intermodal meaning relations. These results show the diversity of intermodal meaning relations that can be found in the app, revealing the processes that sustain the text's global coherence.

The analysis revealed that intermodal meaning relations are more frequent in the representation of ideational than in the interpersonal meanings, clearly pointing into the high density of 'information' about Brazil that the story app offers. The approximation in the numbers of convergence and complementary intermodal relations, noted above in general terms, is reproduced in the representation of ideational meanings ($n= 42$ vs 38 , respectively). The analysis also reveals that most of the ideational intermodal relations represent processes and circumstances, as most of the participants in the verbal mode become circumstances in the visual mode (e.g., in episode 2, the pampas is verbally referred as a participant ["The pampas welcomed her to a tour around Brazil"] and visually shown as the context of the character's actions).

The intermodal interpersonal meanings are relatively less intense. We identified a total of 52 instances. We identified 19 instances of convergent interpersonal meaning units. Among these, 14 are convergence as resonance, involving the representation of the character's feelings or appreciations, and 5 instances are convergence as alignment in the focalizer. In the later, the verbal and visual mode align in representing external focalization in 3 episodes (namely, 1, 10, and 11); in the 2 other cases, the verbal and the visual modes represent internal focalization, positioning the viewer as character. This is the case of episode 6 (during the making of the juice) and of episode 4, which presents a big Avenue in a 360° environment. We have identified a relatively higher number of complimentary intermodal relations (than resonance) in the representation of interpersonal meanings ($n= 28$). Among these, there is a dominant number of amplification ($n= 22$) than divergence ($n= 6$), some of which were illustrated in the previous section. While resonance and amplification are used to represent the positive attitudes towards the represented world, affinity and divergence are used to display the sources of such attitudes. The findings per representation of meaning suggest a higher complexity in the representation of interpersonal meanings than in the ideational.

The analysis shows that the contribution of the aural mode is subsidiary in the intermodal construction of ideational and interpersonal meanings. It contributes with realistic sounds and music to both convergence and complementary ideational and interpersonal meanings. In some cases, the intermodal relation involves the verbal and the visual mode (e.g., when southern lapwings and horses (verbally referred) are illustrated (visual mode) and heard (aural mode) in episode 2); in other, just one of them (e.g., when the visual mode (static image) and the aural mode signals the sea sound in episode 7).

Finally, the analysis of monomodal representations revealed the existence of meaning units in which each mode contributes with the representation of specific meanings clearly relating to its affordances. In these cases, the verbal mode ‘represents or suggests what could not be easily shown’ (e.g., mental processes such as reading, understanding, and learning (episodes 2-11)); the character’s reactions when she is not visually represented (episode 1); or the information about the cultural origins of the *boi-bumbá* (episode 9).

5 Discussion

In this study, we performed an extensive multimodal discourse analysis of the story app to address the following specific research question leading the analysis: To what extent is the app a multimodal ensemble? The results revealed that, in the app, the ideational meanings (informing about Brazil’s cultural, historical, and geographical (bio) diversity) and the interpersonal meanings (positive feelings towards such diversity) are realized through a complex orchestration of meanings represented by the verbal, visual and aural modes, either intermodally or, less often, monomodally.

In effect, our findings, which were also illustrated in the descriptive analysis of the examples, show that the different meanings represented in the verbal, aural and visual modes add different layers of meaning – about participants, processes, circumstances; attitudes and sources of attitudes that are integrated into the meanings constructed by the other modes through different meaning processes, such as convergence (as exposition and instantiation) and complementarity (as amplification and divergence). As such, our results suggest that the story app is a full-fledge multimodal ensemble (Bezemer; Kress, 2016b; Kress,

2010). The results presented here add to former findings (Gil; Pereira; Sylla, 2023; Pereira; Gil; Sylla, 2022) in that they show that the app encompasses several modes that establish a dense net of ideational and interpersonal meaning relations among themselves. Our results converge with extant research emphasizing the multimodal nature of story apps (e.g. Hagen, 2020) but, to the best of our knowledge, they contribute to their expansion by providing a finer-grade dimension of intermodal meaning construction that can be found in story apps.

Although our conclusions are not representative, because they result from a case study, they do allow their use for theoretical discussion (see also Stake, 2000). As such, we use our findings to address the major question leading the study, namely: To what extent may the multimodal design of story apps impact the learning and teaching of Multiliteracies?, bringing to discussion some specific implications of the complex semiotic design of story apps for students and teachers' practices that might be mediated by their use.

The first implication concerns students. The acknowledgement of the complex multimodal meaning design that can be found in the analyzed story app seems to demand a specific meaning-making agency from the reader. On the one hand, the reader needs to orchestrate the different meanings that are intermodally represented to make a coherent mental representation of the text (Kress, 2010). That is to say, when reading story apps, the reader needs to make extra-layers of meaning by converging and complementing meanings, which is a (quite) different competence from that required by comprehending verbal written or oral texts, in which a single layer of meaning is involved. In addition, intermodal meaning making apparently differs in terms of the level of difficulty. For example, convergence can be assumed as 'facilitating' meaning making, because there is a continuity in the meanings represented by different modes, but complementarity is apparently more demanding, either because they involve representation of related information (amplification) and the representation of different information (divergence). The understanding of the focalizing process is a powerful illustrative example of this later form of complexity. In many episodes, the visual mode positions the viewer as an observer (external focalization) whereas the verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization), challenging the meaning maker to mentally reconcile the divergent positions in the efforts to achieve coherent meaning for

him/herself. Additionally, the app readers need to further integrate the meanings that are monomodally represented in the complex intermodal mental representation. As such, the use of story apps as didactic resources demands a renewal of the reader/student's agency, which requires a broad and flexible repertoire of text comprehension processes and an active role in the meaning-making processes. A renewed definition of fluency seems to be involved.

The second implication concerns teachers. Our results suggest that learning to make meaning from the complex semiotic design in story apps also calls for a renewed agency from the teacher in guiding students' situated meaning making mediated by the use of story apps and in the explicit teaching of multimodal meaning making through and in apps. Thus, the use of story apps seems to support the pedagogy of Multiliteracies because they provide both rich resources to support the learning of multimodal meaning making and rich opportunities for the enactment of situated and explicit learning processes (Cope; Kalantzis, 2009; Gil; Pereira; Sylla, 2023; Kalantzis; Cope, 2012; New London Group, 1996; Pereira; Gil; Sylla, 2022; Pereira; Gil; Sylla, 2023). Besides, examples as the analyzed app further emerge as potential resources to learn about diversity, as also assumed in the pedagogy of multiliteracies. These claims are aligned with Bezemer and Kress (2010, p. 26), when they argue that the semiotic design of the contemporary didactic resources needs to be "attended to and understood by all those who wish to understand contemporary environments of learning".

6 Conclusions

This article aims to contribute to the understanding of the use of interactive story apps as multimodal didactic resources for fostering multiliteracies practices. We present the multimodal discourse analysis of a story app characterizing it as a complex multimodal ensemble. Our study provides evidence on the way this complex multimodal ensemble stimulates the reader's agency and impacts the role of teachers in teaching Multiliteracies. However, the study has some limitations. As mentioned, it involves a case study, which does not allow generalizations. Further studies are needed to appreciate the adequacy of the discussed theoretical contributions and to understand the anticipated practical implications more fully. Besides, the analytical tool, which is our first analytical integrated

approximation, might also benefit from refinements (due to its density), and extensions, in order to include the study of touch in the net of intermodal meaning making. In future work, we intend to refine our analytical tool and to use it both to inform the development of apps, including the inquiry of the quality of the ideational representations, as well as to carry out other case studies to further validate and strengthen our findings.

Acknowledgement

This work has received funding from the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT) reference: PTDC/CED-EDG/0736/2021, DOI 10.54499/PTDC/CED-EDG/0736/2021. The first author is grateful to the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) for the support to CIEd - Research Centre on Education, Institute of Education, University of Minho projects UIDB/01661/2020 and UIDP/01661/2020, through national funds of FCT/MCTES-PT. DOI 10.54499/UIDB/01661/2020; DOI 10.54499/UIDP/01661/2020. The second author is grateful to the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) for the support to CEDH – Research Centre for Human Development (Ref. UIDB/04872/2020). The third author is grateful to the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) for the support of the CEEC IND4ed DOI 10.54499/2021.00227. CEECIND/CP1664/CT0024.

Declaration of Authorship

The first author was responsible for conceptualizing the study, drawing up the methodology and data analysis, as well as writing, revising and editing the text. The second author was co-responsible for conceptualizing the study, drawing up the methodology and data analysis, and was also responsible for writing and revising the text. The third author was co-responsible for conceptualizing the study and drawing up the methodology, and was also responsible for writing and revising the text.

References

AL-YAQOUT, G.; NIKOLAJVA, M. Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, Oslo, v. 6, n. 1, p. 1-7, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>

BAL, M. *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. 4. ed. London: University of Toronto Press, 2017.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for Learning*, Stockholm, v. 3, n.1-2, p. 10-29, 2010. DOI: <https://doi.org/10.16993/dfl.26>

BEZEMER, J.; KRESS, G. The Textbook in a Changing Multimodal Landscape. In: KLUG, N.; STÖCKL, H. (eds.). *Language in Multimodal Contexts*. New York/Berlin: De Gruyter, 2016a. p. 476-498.

BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication*. A social semiotic frame. New York: Routledge, 2016b.

BUS, A.; TAKACS, Z.; KEGEL, C. Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, Fribourg, v. 35, p. 79-97, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, Singapore, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: <http://doi.org/10.1080/15544800903076044>

GEE, J. P. A personal retrospective on the New London Group and its formation. In: SERAFINI, F.; GEE, E. (eds.). *Remixing multiliteracies*. Theory and practice from New London to New times. New York: Teachers College Press, 2017. p. 19-30.

GIL, M.; PEREIRA, Í. S.; SYLLA, C. La construcción del posicionamiento lector en una narrativa digital interactiva. Una discusión a la luz de la teoría de las multiliteracidades. *Cultura, Lengua Y Representación*, Castellón de la Plana, v. 30, p. 79-106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.6035/clr.6773>

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350205>

HAGEN, A. The Potential for Aesthetic Experience in a Literary App. An analysis of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2020-01-02>

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge, 2004.

JEWITT, C. Multimodal, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, London, v. 26, n. 3, p. 315–332, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, Washington, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>

KALANTZIS, M; COPE, B. *New learning*. Elements of a science of education. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. *Multimodality*. A social semiotic approach to Contemporary Communication. New York: Routledge, 2010.

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

LOW, D. E.; PANDYA, J. Z. Issues of Validity, Subjectivity, and Reflexivity in Multimodal Literacy Research and Analysis. *Journal of Language and Literacy Education*, Athens, v. 15, n. 1, p. 1-22, 2019.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with Discourse*. Meaning Beyond Clause. London and New York: Bloomsbury, 2007.

MENEGAZZI D.; SYLLA C. Touch to Read: Investigating the Readers’ Interaction Experience in Mediated Reading to Design Story Apps. In: BROOKS A., BROOKS E. (eds). *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation. ArtsIT 2019, DLI 2019. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering*. Springer, 2020. p. 588-600. 328 v. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-53294-9_43

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (eds.), *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000. p.19-37.

O’BRIEN, A. Using Focalisation Choices to Manipulate Audience Viewpoint in 3-D Animation Narratives: What Do Student Authors Need to Know? In: UNSWORTH, L.; THOMAS, A. (eds). *English Teaching*

and New Literacies Pedagogy. Interpreting and Authoring Digital Multimodal Narratives. New York: Peter Lang GmbH, 2014. p. 123-150.

PAINTER, C.; MARTIN, J. R.; UNSWORTH, L. *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox, 2012.

PEREIRA, Í. S. P. Para uma pedagogia da leitura realizada on-line para construir conhecimento. *Texto Digital*, v. 15, n. 2, p. 28-56, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2019v15n2p28>

PEREIRA, Í.; GIL, M.; SYLLA, C. Para a construção da Teoria dos Multiletramentos. Dimensões ideacionais (e implicações pedagógicas) da multimodalidade textual numa StoryApp para crianças. *Calidoscopio*, v. 20, n. 1, p. 65-89, 2022. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24438>

PEREIRA, Í. S. P.; GIL, M.; SYLLA, C. Meeting the challenges of designing multimodal texts to enact the multiliteracies pedagogy = Enfrentando os Desafios do Design de Textos Multimodais Para Promover a Pedagogia das Multiliteracias. *Comunicação e Sociedade*, v. 43, p. 1-31, 2023. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.43\(2023\).4481](https://doi.org/10.17231/comsoc.43(2023).4481)

RESNICK, M.; MARTIN, F.; BERG, R.; BOROVVOY, R.; COLELLA, V.; KRAMER, K.; SILVERMAN, B. Digital Manipulatives: New Toys to Think With. In: *CHI '98. Human Factors in Computer Systems*, 1998, Los Angeles. *Conference Proceedings*. Steven Pemberton, 1998. p. 281-287.

ROWSELL, J.; KRESS, G.; PAHL, K.; STREET, B. The Social Practice of Multimodal Reading: A New Literacy Studies–Multimodal Perspective on Reading. In: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDDER, R. B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, 2013. p. 1182–1207. 978 v.

STAKE, R. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook on qualitative Studies*. 2 ed. London: Sage Publications Inc., 2000. p. 435-454.

STEIN, P. *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representations, rights and resources*. London: Routledge, 2008.

SYLLA, C.; GIL, M.; PEREIRA, Í. Untangling the complexity of designing tools to support tangible and digital intercultural storytelling

in troubled times: a case in point. *Literacy*, London, v. 56, n. 1, p. 3-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12263>

TAKACS, Z.; BUS, A. Benefits of Motion in Animated Storybooks for Children's Visual Attention and Story Comprehension. An Eye-Tracking Study. *Frontiers in Psychology*, London, v. 7, p. 1-12, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01591>

TAKACS, Z.; SWART, E.; BUS, A. Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, London, v. 85, n. 4, p. 698-739, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654314566989>

UNSWORTH, L. Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, Leeds, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006.

WALSH, M. The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language & Literacy*, Crows Nest, v. 29, n. 1, p. 24-37, 2006.

WALSH, M. Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, London, v. 42, n. 2, p. 101-108, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>

YOKOTA, J.; TEALE, W. Picture Books and the Digital World. *Reading Teacher*, Newark, v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>

Appendix A – Complete Descriptive Analysis

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
<p>1 <i>Iara decided to tidy up her toys during the holidays. She was surprised to find a book called “Brazil from South to North”! She felt that a great adventure was about to begin.</i></p>	<p>Exposition: the book, referred to in the verbal mode, is shown in the visual mode [participant]</p> <p>Instantiation: the toys, referred to in the verbal mode, are illustrated in the visual mode [participant → circumstance]</p>	<p>Amplification: the visual mode shows details of the room (window...) [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode shows different toys [participant → circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode shows more than toys (pens, paper...) [participant → circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (moving image) situates Brazil in the world’s map [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (moving image) and the sounds (aural mode) identify the places visited in the great adventure [circumstance]</p>	<p>The verbal mode refers to the character [participant]</p> <p>The verbal mode refers to the character’s action (reading) [process]</p>	<p>Alignment: the verbal and visual mode present external focalization (viewer is aligned with narrator) [focalization]</p>	<p>Amplification: the visual mode shows vibrant and various colors in the (verbally referred) room [context: appreciation]</p>	<p>The verbal mode describes the character’s reaction [“surprised”, “felt”; great adventure] [participant: affect, appreciation]</p> <p>The verbal mode presents internal focalization [focalization]</p>	13

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
<p>2. <i>After turning the page, Iara was taken to vast plains and hills: The pampas welcomed her to a tour around Brazil. Southern lapwings, horses and oxen were walking in the fields... What a beautiful place to rest and drink a chimarrão!</i></p>	<p>Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]</p> <p>Exposition: the character's arrival (inferred from verbal text "was taken to") is shown (moving image) [process]</p> <p>Exposition: animals' action ("walking") (verbally referred "walking") is shown through vectors (visual mode) [process]</p> <p>Exposition: the pampas (verbally referred) is shown (visual mode) [participant → circumstance]</p>	<p>Amplification: the visual mode (moving image) shows the character's observing [process]</p> <p>Amplification: the visual mode shows the basket, semantically related to the 'rest' (verbally referred) [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (moving image) shows the opening of the basket, which has more than the chimarrão (verbally referred) [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (moving image) shows the opening of the basket, which has more than the chimarrão (verbally referred) [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode suggests that the "rest" (verbally referred) will actually include a picnic [process]</p>					17

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		

Instantiation:
plains, hills, and
fields (verbally
referred) are
illustrated
(visual mode)
[participant →
circumstance]

Instantiation:
the *chimarrão*
is illustrated
(moving image)
[participant]

Instantiation:
Southern
lapwings and
horses (verbally
referred) are
illustrated (visual
mode) and heard
(aural mode)
[participant →
circumstance]

Amplification: the aural
mode introduces the
birds' singing, represented
visually [circumstance]

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
3. <i>The next stop was amazing! lara beheld the huge Iguazu waterfalls. Like magic, the sunlight was refracted on the water mist and painted beautiful rainbows!</i>	<p>Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]</p> <p>Exposition: the waterfalls of the <i>Iguazu</i> Falls (verbally referred) are shown (visual mode) and heard (aural mode) [participant → circumstance]</p> <p>Instantiation: the character’s gaze (verbally referred) is illustrated (visual mode, moving image) [process]</p> <p>Instantiation: sunlight, mist and the rainbows (verbally referred) are illustrated (visual mode) [participant → circumstance]</p>	<p>Amplification: the visual mode shows the walkway in the verbally referred place [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (moving image) shows the character’s making a selfie in the verbally referred place [process]</p>	The verbal mode implicitly refers to the character’s reading [“next destination”] [process]	<p>Resonance: the verbally appraised geography [“amazing”; “huge” “beautiful”] is visually illustrated (in forms and colors) [context: appreciation]</p> <p>Resonance: the verbal description of the character’s attention is shown in her facial expression [character: feelings]</p>	<p>Amplification: the generic style in depicting the verbally referred character [character: feelings]</p> <p>Amplification: the visual mode (facial expression in moving image and in photo) and the aural mode (laughter) show the character’s happiness [character: feelings]</p> <p>Amplification: the close-up image in the photo stimulates proximity with the viewer [character: feelings]</p> <p>Divergence: The visual mode positions the viewer as observer (external focalization) [focalization]</p> <p>The verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization) [focalization]</p>	14	

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		

Instantiation:

sunlight, mist
and the rainbows
(verbally referred)
are illustrated
(visual mode)
[participant →
circumstance]

4. *From the lavish nature to a busy urban center. On Paulista Avenue, there were museums, buildings, cars and noise. Both the beauty of nature and the commotion of the city are part of Brazil's diversity.*

Exposition: the *Paulista Avenue* (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]
Instantiation: museums, a museum and cars (verbally referred) are shown (visual mode) [participant]
Instantiation: (some) noise (verbally referred) is heard (aural mode) [participant]

Amplification: the visual mode (360°) shows people and aural mode presents human voices represented visually [participant]
Amplification: the visual mode (360°) shows buses [participant]
Amplification: the visual mode (360°) shows a park [participant]
Amplification: the visual mode (360°) shows the ground [participant]
Amplification: the visual mode (360°) shows the streets [participant]
Amplification: the visual mode (360°) shows the sky [participant]

The verbal mode refers to the character's reading ["From ... to ..."] [process]
The verbal mode implicitly introduces mental process: [Iara understood that "*Both the beauty of nature and the commotion of the city are part of Brazil's diversity*"] [process]

Alignment: the verbal and visual mode show internal focalization (viewer is aligned with character and narrator in three-fold focalization) [focalization]
Resonance: the visual and the aural modes illustrate the verbal appraisal of the ambience ["busy urban center"; "noise"] [context: appreciation]

Amplification: the visual mode shows the vibrant and predominantly warm colors in the *Paulista Avenue* [context: appreciation]

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
5. <i>Another page turned. Lara saw jabirus, macaws and alligators: She was in the Pantanal! Suddenly, Lara heard a strange noise. Was something moving behind the bush?</i>	Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant] Exposition: the Pantanal (verbally referred) is shown (visual mode) and heard (aural mode) [participant → circumstance] Exposition: the character’s watching (verbally referred) is illustrated (visual mode, moving image) [process] Exposition: the bush and the noise (verbally referred) are shown (visual mode, moving image) and heard (aural mode) [circumstance.]	Amplification: the visual mode (moving image) and the aural mode show the anteater as an answer to the verbal question [participant] Amplification: the aural mode introduces the sound of water represented visually [circumstance]	The verbal mode refers to the character’s reading [“Another page turned”] [process]	Resonance: the visual mode (facial expression) shows the character’s attention [character: feelings] Resonance: the aural mode introduces the verbally appraised ambient sound [“strange noise”] [context: appreciation]	Amplification: the generic style in depicting the verbally referred character [character: feelings] Amplification: visual mode and the aural mode show the character’s fear and good surprise with the anteater [character: feelings] Amplification: the visual mode shows the cold and vibrant color in the verbally referred Pantanal (natural elements). [context: appreciation] Divergence: The visual mode positions the viewer as observer (external focalization) [focalization]. The verbal mode positions the reader as character (internal focalization) [focalization]	15	

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		

Instantiation: a
tuiuúús, macaws,
an alligator
(verbally referred)
are illustrated
(visual mode) and
heard (aural mode)
[participant]

6. *After
traveling to so
many places,
Iara decided to
make a juice:
siriguela,
cupuaçu,
jabuticaba,
cashew, guava,
pineapple,
passion
fruit, araçá,
guabiroba,
grumixama,
cambuci and
pitanga!
So many fruits
to try!*

Instantiation: the
fruits (verbally
referred) are
illustrated
(visual mode)
[participant]
Exposition: the
juice (verbally
referred) is shown
(visual mode,
moving image)
[participant]

Amplification: the visual
mode shows a blender
semantically related to the
'juice' (verbally referred)
[participant]
Amplification: the visual
mode (moving image) and
the aural mode show the
juice preparation [process]
Amplification: the visual
mode (moving image)
shows the character
tasting the juice [process]

The verbal
mode refers to
the character's
reading ["After
traveling so
much"] [process]

Alignment: the
verbal and visual
modes position
the viewer
as character
(internal /double
focalization)
[focalization]
Resonance: the
visual mode
illustrates the
verbally appraised
fruits ["many"]
[context:
appreciation]

Amplification: the
generic style (in moving
image) in depicting
the verbally referred
character [character:
feelings]
Amplification: the
frontal angle, mid close
up and direct gaze in the
character (in moving
image) [character:
feelings]
Amplification: the
visual mode (blink of
the eye) and the aural
mode (hum) present
the character's positive
reaction to the juice
[character: feelings]

The visual mode
(moving image)
positions the viewer
as an observer
(external focalization)
[focalization]

13

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		

Amplification: the visual mode shows the warm and vibrant colors in the different fruits [context: appreciation]

7. *Back to the book, she found herself on a sunny beach in the Northeast. Sports, culture, dance and the sound of the berimbau: lara had fun in a roda de capoeira!*

Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]

Exposition: the Nordeste (verbally referred) is shown (visual mode) [circumstance]

Instantiation: sunny beach (verbally referred) is illustrated (visual mode) [circumstance]

Instantiation: the berimbau (verbally referred) is illustrated (visual mode) and heard (aural mode) [participant]

Amplification: the visual mode shows a city with tall buildings [circumstance]

Amplification: the visual mode shows a lighthouse (from Salvador, a Brazilian City in the Northeast) [circumstance]

Amplification: the aural mode introduces the sea sound, represented visually [circumstance]

Amplification: the visual mode shows a boy in the *roda de capoeira* (verbally referred) [participant]

Amplification: the visual mode (moving image) shows the characters mutual gaze in the (verbally referred) *roda de capoeira* [process]

The verbal mode refers to the character's reading ["Back to reading"] [process]

Resonance: the visual mode (facial expression) and aural mode (laughter) shows the character's fun referred in the verbal mode [character: feelings]

Amplification: the generic style in depicting the character (verbally referred) [character: feelings]

Amplification: the visual mode shows the hot and vibrant colors in the natural scenery (verbally referred) [context: appreciation]

Divergence: The visual mode positions the viewer as observer (external focalization) [focalization]
The verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization) [focalization]

18

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		

Amplification: the visual mode (moving image) shows Iara (verbally referred) playing the *berimbau* [process]

Amplification: the visual mode (moving image) shows the boy dancing in the *capoeira circle* (verbally referred) [process]

8. *Another must-see destination was the Amazon Forest. Its flora and fauna were fantastic! Iara was surprised by the stilt houses, which are built in harmony with the forest and the river.*

Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]
Exposition: the Amazon Forest / flora (verbally referred) are shown (visual mode) [participant → circumstance]

Amplification: the visual mode shows details of the verbally referred stilts (e.g., colors, wood made, clothes) participant → circumstance
Amplification: the visual mode shows a boat in the river (verbally referred) [participant]
Amplification: the visual mode (moving image) shows the character's action (navigating) [process]

The verbal mode implicitly refers to the character's reading ["*Another must-see destination*"] [process]

Resonance: the visual mode (forms and color) illustrates the character's appraisal verbally described context ["*fantastic*"; "(stilt houses) built in harmony"] [context: appreciation]

Amplification: the generic style in depicting the verbally referred character [character: feelings]
Divergence: The visual mode positions the viewer as observer (external focalization) [focalization]
The verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization) [focalization]

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
<p>Exposition: the (<i>Amazonas</i>) river (verbally referred) is shown (visual mode) [participant → circumstance]</p> <p>Instantiation: the fauna (verbally referred) is heard (aural mode) [participant → circumstance]</p> <p>Instantiation: the character's watching ('<i>must-see</i>' verbally referred) is illustrated (visual mode, moving image) [process]</p> <p>Instantiation: the <i>stilts</i> (verbally referred) are illustrated (visual mode) [participant → circumstance]</p>	<p>Amplification: the aural mode introduces sounds of the verbally referred <i>Amazon Forest</i> (water, navigating and crickets/insects) [circumstance]</p>		<p>Resonance: the visual mode (facial expression) illustrates character's surprise referred in the verbal mode [character: feelings]</p>				

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
9. Suddenly, Iara arrived at a traditional celebration that combined African, Indigenous and European customs. The <i>boi-bumbá</i> was the main attraction! Fascinated, Iara followed it down the street.	<p>Exposition: the characters (verbally referred Iara and <i>boi-bumbá</i>) are shown (visual mode) [participant]</p> <p>Exposition: the traditional party (verbally referred) is shown (visual mode) and heard (aural mode) [participant → circumstance]</p> <p>Exposition: the character's following the <i>boi-bumbá</i> down the street (verbally referred) is shown (visual mode, moving image) [process]</p>	<p>Amplification: the visual mode (the decorations in the ‘animal’) details the traditions associated to <i>boi-bumbá</i> (verbally referred) [circumstance]</p> <p>Amplification: the visual mode (decorations in the buildings, musical instruments, street vendors) and the aural mode (music, sounds) introduce details of the party (verbally referred) [circumstance]</p>	<p>The verbal mode implicitly refers to the character’s reading [“Suddenly, Iara arrived at...”] [process]</p> <p>The verbal mode introduces features of the party (“<i>celebration that combined African, Indigenous and European customs</i>”) [circumstance]</p>	<p>Resonance: the visual mode shows running (moving image), suggesting the character’s fascination (described in the verbal mode) [character: feelings]</p>	<p>Amplification: the generic style in depicting the verbally referred character [character: feelings]</p> <p>Amplification: the visual mode shows vibrant and various colors in the party, verbally referred and visually shown. [context: appreciation]</p> <p>Divergence: The visual mode positions the viewer as observer (external focalization) [focalization]</p> <p>The verbal mode positions the reader as character (internal focalization and double focalization) [focalization]</p>		12

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
10. <i>Holding a colorful umbrella, Iara felt the refreshing energy around her! She jumped and danced: The rhythm of Frevo completed the mosaic of Brazilian traditions</i>	<p>Exposition: the character (verbally referred) is shown (visual mode) [participant]</p> <p>Exposition: the colorful umbrella in the hand (verbally referred) is shown (visual mode) [participant → circumstance]</p> <p>Instantiation: the character’s actions (verbally referred) are illustrated (visual mode, moving image) [process]</p>	<p>Amplification: the visual mode shows more characters dancing the <i>Frevo</i> (verbally referred) [participant]</p> <p>Amplification: the visual mode shows where they are dancing the <i>Frevo</i> (verbally referred) [circumstance]</p>	<p>The verbal mode implicitly refers to the character’s discoveries and learning [“completed the mosaic of Brazilian traditions”] [process]</p>	<p>Alignment: the verbal and visual mode present external focalization [focalization]</p> <p>Resonance: the character’s reaction referred to in the verbal mode [“<i>felt the refreshing energy</i>”] is evidenced in the visual mode (facial expressions) and the aural mode (laughter, animal sounds) [character: feelings]</p> <p>Resonance: the visual mode shows vibrant and various colors in the umbrella [context: appreciation]</p>	<p>Amplification: the generic style in depicting the verbally referred character [character: feelings]</p> <p>Amplification: the visual mode shows vibrant and various colors in the space that is shown [context: appreciation]</p>	<p>The verbal mode positions the reader as character (internal focalization) [focalization]</p>	13

Verbal text	Ideational meanings		Monomodal representation	Interpersonal meanings		Monomodal representation	nr
	Intermodal relations			Intermodal relations			
	Convergence	Complementarity		Convergence	Complementarity		
11. <i>A great book found by chance gave her an afternoon of reading and adventures. After learning more about her country, Iara travelled the world. She has many stories to tell!</i>	Instantiation: the visual mode (photos from different places) show / evidence her future travels and stories (verbally referred). [process]		The verbal mode refers to the character’s reading, adventures and learning [process]	Alignment: the verbal and visual mode present external focalization [focalization] Resonance: the visual mode (facial expressions in photographs) and the aural mode show the character’s fun [character: feelings]	Amplification: the visual mode shows various and warm colors in the verbally referred visited places [context: appreciation]	The verbal mode introduces the double focalization [focalization]	6
nr	Exposition: 23 Instantiation 19	Amplification: 38	Monomodal: 14	Alignment: 5 Resonance: 14	Amplification: 22 Divergence: 6	Monomodal: 5	146

Source: The authors.



Semiótica Social: intersemiotizações dos significados imagéticos na Gramática do *Design Visual*

Social Semiotics: Intersemiotizations of Image Meanings in Visual Design Grammar

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais / Brasil
arletenepo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6063-1603>

Maria Clara Gonçalves Ramos

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil
CNPq

mariacларamos43@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8204-5987>

Vera Lúcia Viana de Paes

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais / Brasil
Fapemig

verapaes2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7501-3514>

Resumo: Neste artigo, objetivamos analisar múltiplos significados semiótico-imagéticos que constroem e/ou representam significados sociais, estabelecem interação e organizam os elementos da composição dos textos, numa malha multimodal, na consideração do contexto. Para atender a esse propósito, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Social, numa abordagem multimodal, preconizada por Hodge e Kress (1998), Kress (1997; 2003; 2010), com ênfase nas categorias analíticas da tríade de significados metafuncionais, propostos por Halliday (2014 [1985]) e incorporados pela Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006 [1996]). Metodologicamente, para uma análise qualitativo-interpretativista, o *corpus* selecionado é composto por um *frame* da primeira temporada da série nacional “Bom dia, Verônica” (2020), disponível na plataforma *streaming Netflix*, um *meme* sobre o

príncipe Charles (2022), um cartaz publicitário do Baile da Santinha (2022) e uma charge sobre a espetacularização da violência pela mídia (2023), veiculados no suporte midiático *Instagram*. Este estudo justifica-se pela necessidade de (re)conhecimento e entendimento da ampliação semântico-pragmática de significados orquestrados no todo social na e pela língua(gem). A partir disso, concluímos que textos construídos por multissemioses são recorrentes na sociedade moderna, para atender a diferentes formas de divulgação, narrando experiências e construindo conceitos; estabelecendo relações interpessoais e organizando as informações.

Palavras-chave: Multimodalidade; Semiótica Social; Gêneros Discursivos.

Abstract: In this article, we aim to analyze multiple semiotic-imagery meanings that construct and/or represent social meanings, establish interaction and organize the elements of text composition, in a multimodal mesh, taking the context into account. To meet this purpose, we are anchored in the theoretical-methodological assumptions of Social Semiotics, in a multimodal approach, put forth by Hodge and Kress (1998), Kress (1997; 2003; 2010), with an emphasis on the analytical categories of the triad of metafunctional meanings, proposed by Halliday (2014 [1985]) and incorporated by the Grammar of Visual Design (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996]). Methodologically, for a qualitative-interpretivist analysis, the selected *corpus* is composed of a frame from the first season of the national series “Bom dia, Verônica” (2020), available on the *Netflix* streaming platform, a meme about Prince Charles (2022), an advertising poster for the Santinha Ball (2022) and a cartoon about the spectacularization of violence by the media (2023), published on the media platform *Instagram*. This study is justified by the need for (re)knowledge and understanding of the semantic-pragmatic expansion of meanings orchestrated in the social whole in and through language. From this, we conclude that texts constructed by multissemioses are recurrent in modern society, to serve different forms of dissemination, narrating experiences and constructing concepts; establishing interpersonal relationships and organizing information.

Keywords: Multimodality; Social Semiotics; Discursive Genres.

Recebido em 1º de março de 2023.

Aceito em 02 de maio de 2024.

1 Introdução

Charge, *meme*, *frame* e cartaz publicitário são alguns dos infindáveis gêneros discursivos-que apresentam o modo como a

língua(gem) ressignifica, discursivamente, necessidades, sentimentos, desejos, crenças, ideologias, valores sociais, informações etc. As inter-relações veiculadas pelos gêneros, que permeiam as práticas sociais, nos apontam que a natureza deles é multimodal, por estabelecer conexões por meio de semioses que fogem à convenção semiótica tradicional *saussuriana*, para a qual os signos linguísticos são arbitrários. Distante disso, a Semiótica Social, doravante SS, reflete sobre a condição humana atrelada a intenções comunicativas, cujos propósitos são motivados e articulados a micro e macrocontextos. Nessa perspectiva, o signo motivado é constantemente ressignificado como produto de processos sociais.

O processo de globalização, com a expansão da *internet*, oportunizou o surgimento de novos modos de representação e de comunicação social, com textos que atendam à realidade de internautas cada vez mais hiperconectados. Para Lévy (2010), a hiperconexão, na cibercultura, promove uma ligação instantânea e imediata entre as pessoas, que compartilham, curtem, comentam e interagem entre si no ciberespaço. Devido a isso e à necessidade de adaptação à sociedade visual do agora, os gêneros são veiculados numa variedade crescente de artefatos semióticos, divulgando valores e (re)formando identidades sociais pelo texto, via sistema de transitividade imagético.

A modernização das práxis humanas intensifica a necessidade de novos agenciamentos entre gêneros discursivos e sociedade, devido às roupagens mais dinâmicas e multimodais da atualidade, para que as pessoas interajam socialmente. Nesses termos, a hibridização textual, calcada na visão discursivo-semiótica, vai de encontro às concepções tradicionais e estruturalistas de Saussure (2006), que separa *langue* e *parole*, passando a dialogar com a vertente sociosemiótica.

No signo de Saussure, significante e significado são convencionados pelo social, numa relação arbitrária, e o significado (semântico) é o pensamento realizado no som (fonético). Contudo, para a SS, significante (forma) e o significado realizam-se no nível correspondente: o lexical. Assim, se o significante é uma palavra, deve ter correspondência no nível lexical, e não no fonológico. Em outras palavras, Kress (2005) advoga que, ao identificarmos qualquer objeto, cenas, experiências e fenômenos no mundo, imediatamente acionamos o sistema lexical que os nomeia e o lugar social nos quais eles se encaixam. Portanto, ele discorda de Saussure, que categorizou isso no sistema fonológico. Para Saussure, a

força social e coletiva estabelece a arbitrariedade do signo, mantendo-os estáveis, independentemente da motivação do indivíduo.

Segundo Kress (2005), a noção de arbitrariedade do signo vai contra os interesses dos produtores deles, negandolhes, pois a constituição interna de modos semióticos revela o interesse destes, e a composição das semioses revela constantes mudanças, em vez de rigidez ou repetição. Por essa razão, o termo arbitrário é substituído pelo termo “motivado” para todos os tipos de signos, tendo em vista que significante e significado abrangem o componente social, por sua vez, político e ideológico.

Os autores da SS, como Halliday (1985; 2014) e Kress (1997; 2003; 2010), definem os gêneros discursivos como formas de comunicação que possuem características específicas, como a estrutura, a linguagem utilizada, o propósito comunicativo e o contexto em que são produzidos. Nessa ótica, os gêneros são moldados pelas convenções sociais e culturais das comunidades em que são utilizados, sendo considerados produtos de práticas sociais, não apenas formas de expressão linguística, mas refletindo também relações de poder, identidades culturais e formas de interação social que existem nas comunidades em que são produzidos e utilizados. Ademais, a análise dos gêneros discursivos também pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos e dos grupos sociais.

De acordo com a SS, a multimodalidade é característica inerente a qualquer texto (Kress, 2003), pois a comunicação humana não se limita apenas à linguagem verbal, mas também envolve vários modos semióticos: imagem, som, gesto, espaço, cores etc. Assim, os gêneros discursivos são formas de comunicação multimodais, que combinam diferentes modos semióticos, para transmitir informações e significados, moldados pelas necessidades comunicativas e convenções culturais, sendo analisados em relação ao contexto sociocultural.

Nessa abordagem, os gêneros são produtos da interação social complexa, envolvendo múltiplos interlocutores e diferentes contextos comunicativos e requerendo uma compreensão das relações sociais e das formas de interação que existem nas comunidades em que são utilizados. Eles são importantes para a construção e para a negociação de significados em diferentes contextos sociais e para a utilização de diferentes artefatos semióticos, permitindo que os falantes expressem intenções comunicativas de forma mais clara e eficaz, levando em conta as particularidades do contexto em que estão inseridos.

Em linhas gerais, na perspectiva da multimodalidade e da SS, o conceito de texto é extenso. Nessa configuração ampla sobre texto, incluem-se a linguagem verbal e a ligação entre outros modos semióticos (intersemioses), sendo o texto uma unidade comunicativa complexa, na qual diferentes elementos semióticos interagem entre si para criar um significado global.

Marcando uma nova fase de estudos, do texto como processo e produto, pontuam Halliday e Hasan (1989):

O **texto** é um **produto** no sentido de que é uma produção, algo que possa ser registrado e estudado, dotado de uma determinada construção que pode ser representada em termos sistêmicos. É um **processo** no sentido de ser um processo contínuo de escolhas semânticas, um movimento por meio de uma rede de significados potenciais, com a qual cada conjunto de escolhas constitui o meio para estabelecer o próximo conjunto (Halliday; Hasan, 1989, p.10, grifos nossos).

Isso posto, a superfície dos textos é apenas a base por meio da qual análises multimodais são elaboradas, na exploração de metamodos linguísticos plurissignificativos, responsáveis por desvelar intenções sociocomunicativas e divulgar, por exemplo, identidades constantemente (re)construídas. Nessa direção, apontam Gualberto, Brito e Pimenta (2021):

Multimodalidade não é uma teoria, e sim uma forma de observar, abordar e analisar os textos. Ela está no olhar interdisciplinar que o pesquisador lança sobre o texto. Olhar esse que vai guiá-lo(a) a enxergar as diversas formas comunicacionais presentes, e não apenas as ligadas ao verbal, como múltiplos modos de comunicação dentro do processo de semiose (Gualberto; Brito; Pimenta, 2001, p. 14).

De posse da inter- e transdisciplinaridade, gêneros discursivos, a exemplo de charges, *memes*, *frames* (capturas de tela) e cartazes publicitários, nada mais são que a concretude da plasticidade linguística, em que o intercâmbio verbo-visual projeta uma sociedade muito mais inovadora e consciente das novas modalizações discursivas, à medida que interagem socialmente por textos diversos.

A título de ilustração, um anúncio publicitário pode utilizar uma imagem, um texto verbal e uma música para comunicar uma mensagem persuasiva ao público-alvo, consumidor prospectado. Nesse viés, diferentes modos semióticos possuem diferentes recursos expressivos e

podem ser mais ou menos adequados para a transmissão de certos tipos de significados. Cabe ao *signmaker* (produtor de signos) distinguir qual recurso semiótico é mais adequado. Assim, de acordo com o propósito comunicativo, uma imagem pode ser mais eficaz do que a linguagem verbal para transmitir informações visuais, enquanto a linguagem verbal pode ser mais eficaz para transmitir informações conceituais e abstratas.

Este estudo se justifica pela necessidade de (re)conhecimento e entendimento da ampliação semântico-pragmática de significados imagéticos orquestrados no todo social na e pela língua(gem), pois ilustra como os discursos vão se tecendo de diferentes modos nas interações com o meio.

Assim sendo, como objetivo geral, analisamos múltiplos significados semiótico-imagéticos que constroem e/ou representam significados sociais, estabelecem interação e organizam os elementos da composição dos textos, numa malha multimodal, na consideração do contexto. De modo específico, objetivamos discutir e analisar a importância da interface multissemiótica no desmascaramento de ideologias e de aparelhamentos de poder nas relações interpessoais manifestadas pelas lentes visuais, ratificando a existência discursiva de manipulações por textos multimodais.

Metodologicamente, realizamos uma análise qualitativo-interpretativista. A análise das imagens e da organização delas junto aos textos dos gêneros midiáticos selecionados realizou-se a partir da Multimodalidade e da Gramática do *Design Visual*, de agora em diante GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006[1996]). Usando esses aparatos teórico-metodológicos, consideramos ferramentas analíticas das funções comunicativo-imagéticas de representação, interação e composição.

Nesse sentido, aventamos a hipótese de que a linguagem multimodal manifesta-se como uma forma de comunicação expressiva, cujas imagens são também sistêmico-funcionais e socialmente acordadas entre usuários de uma dada língua, já que o mundo em si é textualizado. A multimodalidade e o sistema funcional estão interligados, à medida que os recursos multimodais são selecionados e combinados, para realizar funções comunicativas específicas.

Além dessa introdução, para embasar teoricamente este trabalho, discorreremos sobre a SS na seção seguinte, a Multimodalidade e a Gramática Sistêmico-Funcional, quanto à articulação dos significados

manifestados por semioses verbo-visuais. Em seguida, apresentamos a GDV, na esteira de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), entrecortada pelos significados imagéticos representacionais, interativos e composicionais. Na terceira seção, expomos os procedimentos teórico-metodológicos. Depois, nas análises, aplicamos as considerações teóricas à prática social de multimodos presentes nos gêneros sob análise. Por último, evidenciamos a conclusão a que chegamos.

2 Revisitando conceitos: da Semiótica Social à Gramática do Design Visual

2.1 Semiótica Social e Gramática Sistêmico-Funcional

Seguindo influências dos estudos pós-estruturalistas, a SS (terceira escola que se iniciou na Austrália, na década de 1980) defende a realização de textos sob enfoque linguístico verbal e também a partir de modos outros de representação, como semioses imagéticas de gestos, expressões faciais, olhares, *layouts*, enquadramentos. À luz disso, a SS, calcada na concepção de Halliday (1985), adota a categorização de multimodos semióticos, em vez do termo linguagem, já que, na forma, “linguagem” associa-se à língua, podendo levar a entender a obrigatoriedade textual de modos verbais. Ela envolve, para Hodge e Kress (1988, p. 261), “significados socialmente construídos através de formas e práticas semióticas e de textos semióticos de todos os tipos da sociedade humana, em todos os períodos da história humana”.

Marcando filiação aos estudos *hallidayianos*, a SS convalida a relação intrínseca entre língua, cultura e sociedade, em que os enunciados linguísticos só se realizam com interesses comunicativos, correlacionando um sistema de significados motivados socialmente e contextualizados por convenções que formam a cultura humana. Os artefatos multissemióticos são acionados para que a interação entre os interlocutores possa ser efetivada, entrecortados, funcionalmente, por contextos de cultura (ideologias naturalizadas pelo senso comum) e situação (discursos específicos influenciados por arranjos ideológicos).

Essa inter-relação multimodal é, em certa medida, estudada pela GSF, consoante Halliday e Matthiessen (2014 [2004]), cujo estrato linguístico é analisado por uma conexão com o social, com funções sociais da língua(gem) realizadas no nível léxico-gramatical, no sistema

de transitividade (eixo sintagmático). Ainda que Halliday (1985; 2014) tenha considerado a relevância sónica de semioses verbais – oral e escrita – e visuais – gestos, expressões etc –, a faceta imagética não foi tão contemplada. Por isso, a GDV, tributária dessa engrenagem sociosemiótica, interessa-se também pela transitividade visual, como se levasse à existência uma “gramática” pictórica, também decorrente da SS, segundo Hodge e Kress (1988); Kress (1997; 2003; 2010) e Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

Na esteira de Halliday e Hassan (1989[1985]), semioticamente, é possível estudar toda e qualquer manifestação de linguagem, a partir de significados mobilizados por contextos diversos, em que a língua se comporta como sendo apenas uma das maneiras de significar as coisas e o mundo. Para Hodge e Kress (1988):

É a semiótica, algum tipo de semiótica, que precisa promover a possibilidade de uma prática analítica para as diversas pessoas, em diferentes disciplinas, que lidam com diferentes problemas de sentido social e precisam de formas para descrever e explicar os processos e as estruturas por meio dos quais os sentidos são construídos (Hodge; Kress, 1988, p. 2).

Isso posto, multimodos linguísticos são estudados atuando na representação das coisas no mundo de maneira motivada, em que a concretude das realizações linguísticas determina os diferentes interesses discursivos dos interlocutores envolvidos numa interação com o meio. Nesse contexto, Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a partir do escopo dos estudos de Halliday (2014[1985]), valem-se da base sociosemiótica da linguagem para a leitura de imagens.

2.2 Gramática do *Design Visual*

Pelas lentes da multimodalidade, texto e discurso se ampliam e complementam-se em termos de significado e expressão, já que diversos modos semióticos se fundem, (re)construindo e organizando-se por maneiras plurissignificativas. A perspectiva multimodal oportuniza o poder de significação multissemiótica aos produtores de textos e a quem interage com essas produções, ao passo que a GDV possibilita a análise desses modos mistos, sobretudo a sintaxe visual.

Kress e van Leeuwen (2006[1996]) acreditam que uma imagem também pode ser lida em forma de texto, pois possui sentido e intenção,

tal qual o sistema semiótico verbal, com cenas que enunciam discursos diversos, promovendo transformações consideráveis na paisagem semiótica dos textos. Assim, a GDV endossa que, na concretude, a linguagem filia-se, pelo estrato imagético, aos significados que emergem da totalidade social, com signos manipulados pelo senso comum, para divulgar o modo como representam o mundo, narrando e conceitualizando as experiências por que passam (significados representacionais), a maneira como interagem e comunicam-se (significados interativos) e a organização multissemiótica estabelecida (significados composicionais).

Kress e van Leeuwen (2006[1996]), em diálogo com a GSF, inspirados pela SS, articulam as macrofunções de Halliday e Matthiessen (2014[2004]) ao sistema semiótico imagético, explorando um inventário de possibilidades analíticas, a partir das quais, assim como na linguagem verbo-semiótica, são investigados significados e intencionalidades discursivas que emergem de textos multissemióticos.

Assim é que Kress e van Leeuwen (2006[1996]) legitimam a importância das metafunções de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), agregando a elas a necessidade de uma abordagem que se volte, por exemplo, ao sistema de transitividade visual, buscando evidenciar que, do mesmo modo que a semiótica verbal, imagens também são altamente expressivas e significativas, cujas escolhas e combinações nos eixos paradigmático e sintagmático acontecem de forma motivada e estratégica por parte de quem discursa imageticamente. Isso porque, para esses linguistas sobreditos, o código visual pode ocorrer concomitante à linguagem verbal, num espaço sociocultural em que são manifestadas ideologias e crenças, numa rede (extra)linguística de contextos de cultura e de situação, processando-se artefatos sígnicos multimodais.

A GDV renomeia as metafunções *hallidayianas* ideacional, interpessoal e textual, classificando-as como significados representacionais, interativos e composicionais, nesta ordem de correspondências, com a língua(gem) visual possibilitando um feixe de opções inesgotáveis de representações, conceitos, interações e organizações, com um modo de leitura que ajuda a descrever a realidade social. Imageticamente, a GDV, para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), confirma a relevância da análise visual, por provar a existência de artefatos semióticos multidimensionais para além das convenções verbais, passando a tratar a imagem também de forma transitiva.

2.2.1 Significados semióticos representacionais: as experiências

Inspirados pelo componente ideacional da GSF, para a qual, no sistema semiótico verbal, via sistema de transitividade, experiências no mundo interior e exterior são codificadas, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) atestam, analogamente, como o sistema semiótico imagético se configura na divulgação de experiências e eventos pelos significados representacionais. Também ocorrendo no sistema de transitividade, os significados representacionais, projetados numa *mise-en-scène* imagética, referem-se às ações (verbos/processos), aos participantes ou aos objetos envolvidos (grupos nominais/participantes) e às circunstâncias (advérbios/grupos adverbiais).

Se, por um lado, na semiose verbal, o encadeamento léxico-gramatical determina o sentido esperado, nos discursos imagéticos, por outro lado, a atribuição semântica fica condicionada aos níveis de afinidade estabelecidos entre os participantes representados e interativos. Inserida em um contexto de situação, essa metafunção é apreendida a partir do campo (objetos, pessoas e eventos representados), modo (escolhas de *design* visual que representam esses elementos) e ponto de vista (posição do observador em relação ao campo visual e à perspectiva adotada na representação), correspondentes às variáveis sociosemióticas do contexto de situação: campo, relação e modo (Halliday; Matthiessen (2014[2004])).

Nas estruturas visuais, nos significados representacionais, a linguagem efetiva-se nos processos ditos narrativos e conceituais, ambos recortados para análise a ser realizada. Os processos narrativos são identificados por vetores (verbos no sistema de transitividade verbal) que partem da linha dos olhos de um participante representado em direção a um participante ou objeto, guiando o olhar do leitor na cena. Eles são responsáveis por representar o desdobramento de ações e eventos no mundo, apresentando participantes em processos acionais ou envolvidos em acontecimentos, em circunstâncias. Os participantes representados na projeção visual, por exemplo, vetorizam (re)ações, pensamentos e falas, com conexões que demonstram a natureza da ação presente na cena, indicando movimento ou direcionalidade, como expressões faciais e corporais, gestos, olhares que ajudam a estabelecer um elo entre eles na imagem.

No que concerne ainda aos processos narrativos, há a recorrência de processos de (re)ação, mental, verbal etc., entre os quais, por atingir o escopo desta pesquisa, selecionamos os de (re)ação e verbal. Os processos narrativos de ação indicam ações dos participantes (ator e

meta) envolvidos no mundo concreto e material, com a realização dessas ações podendo ocorrer com várias possibilidades de representação, subcategorizados em: ação transacional unidirecional, ação não transacional unidirecional e ação bidirecional.

O processo narrativo de ação transacional unidirecional, imagetivamente, materializa-se por verbos transitivos (diretos e indiretos) com a presença de um ator (pratica ação em direção a outro participante) e um meta (afetado pela ação). Já o processo narrativo de ação não transacional unidirecional não explicita o ator na oração, sem ação diretiva, pois os verbos costumam ser intransitivos. Quando verbos transitivos diretos aparecem, mas sem demarcação de quem executa a ação, é porque há um interesse discursivo de mascará-lo. Por outro lado, o processo narrativo de ação bidirecional estrutura-se com voz reflexiva, em que tanto o ator quanto o meta praticam e recebem a ação, com vetores, portanto, que surgem dos dois.

Além do caráter acional, a estrutura narrativa também apresenta processos narrativos de reação, voltados, em geral, às expressões faciais dos participantes representados, externando sentimentos e estados (medo, tristeza, felicidade, sorriso, raiva, angústia etc.). Nesse contexto, há um vetor que parte da linha dos olhos de determinado participante (reator) na cena enunciativa, o qual observa e reage a algo que acontece na imagem, dirigindo-se a outro participante que, na representação semiótica, torna-se o centro da atenção (fenômeno). Esses processos podem ser de reação unidirecional transacional, unidirecional não transacional e bidirecional transacional.

O processo narrativo de reação unidirecional transacional representa o olhar (vetor) do participante dirigindo-se à ação que está na *mise-en-scène*, com a demarcação de reator-vetor-fenômeno. Na direção contrária, o processo narrativo de reação não transacional não apresenta fenômeno, pois o alvo da atenção do participante representado está fora da imagem, contando, assim, apenas com reator-vetor. Soma-se a esses dois processos de reação o processo narrativo de reação bidirecional transacional que representa ação e reação simultaneamente, visto que relaciona o olhar do participante que reage a uma ação na cena (reator-vetor-reator).

Adicionalmente, existem os processos narrativos verbais, que se direcionam às falas dos participantes representados, comumente construídos por balões de fala, cujo vetor é formado por um balão de

diálogo, como observamos no gênero charge sob análise, com o propósito de conectar os participantes dizente (participante em um processo verbal) e o enunciado (participante verbal encerrado no balão de fala).

Para além de processos e participantes, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), circunstâncias podem ser processadas, imagetivamente, do mesmo modo que acontece no sistema semiótico-verbal de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), somando informações e significados, na apresentação de advérbios e grupos adverbiais.

Imagetivamente, o processo conceitual ocorre com interesse precípua de formar conceitos, a partir de participantes descritos de forma estática, sem ações diretivas, numa abordagem que, de certo modo, filia-se aos processos relacionais e existenciais da GSF. Nessa esfera, a abordagem imagética conceitual da GDV categoriza, identifica, significa, define, analisa, classifica o participante representado (pessoa, lugar e/ou coisa), divulgando ideologias, crenças, valores e preferências que subjazem de um estrato sociocultural.

Trazendo isso à baila, os processos conceituais podem ser classificacionais, analíticos (com os quais não trabalhamos, motivo por que nos furtamos a descrevê-los) e simbólicos. No processo conceitual simbólico, o participante representado é explorado pelo que ele significa ou é, com conceitos que podem ser atributivos ou sugestivos. O processo conceitual simbólico atributivo direciona o foco do leitor pelo destaque que é conferido a um participante em detrimento de outro pela (o) iluminação, posicionamento na imagem, cor, brilho, entendendo as intenções discursivas para que a ênfase seja elaborada. Diferente disso, o processo conceitual simbólico sugestivo sugere significados produzidos pela representação de um único participante, com recursos pictóricos que divulgam valores culturais arraigados no senso comum.

2.2.2 Significados interacionais: uma relação imaginária

Tal qual a metafunção interpessoal em Halliday e Matthiessen (2014[2004]), Kress e van Leeuwen (2006[1996]) defendem que, assim como textos puramente verbais dialogam com os atores sociais, imagens também envolvem participantes interativos, pois são criadas relações imaginárias entre quem ou o que está representado com quem lê a proposição visual.

Essa defesa fundamenta-se na ideia de que imagens circulam mensagens previamente pensadas e arquitetadas pelo produtor textual que

se aproxima da cultura em que esse discurso é veiculado, para conseguir aceitabilidade do público-alvo. Ao dar validade ao modo de julgar, ver e interpretar o mundo do participante interativo (produtores e leitores da imagem), o criador da cena imagética tende a prender a atenção do leitor. No momento em que se divulgam conceitos e símbolos, quem interage com a cena é levado a agir de alguma forma, pois se envolve emocionalmente com o visual.

Nesse sentido, a aproximação ou o distanciamento, de modo direto ou indireto, para os produtores de imagens e os observadores (todos participantes interativos), nas composições imagéticas, pode ser, apenas, entre participantes representados, entre representados e interativos, ou, até mesmo, entre interativos, a partir de um discurso que traz a lume ideologias outras, com interações materializadas pelo(a) olhar, distância/afinidade social/enquadramento e ângulo/ponto de vista/perspectiva.

Conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]), as interações que acontecem pelo olhar são chamadas de atos de imagem, por meio dos quais participantes interativos podem aceitar ou rejeitar um comando ou algo ofertado, subdivididos, em olhar de demanda e oferta. Pelo olhar de demanda, o participante representado apresenta vetores que partem da linha dos olhos dele de forma diretiva ao participante interativo, estabelecendo conexões. É como se, ao olhar dentro dos olhos de quem interage com a cena, a interação passasse a ser mais íntima e sedutora, pois impacta o interativo, definindo a maneira como o representado quer ser percebido pelo leitor.

O olhar do participante (e o gesto, se presente) exige algo do público, exige que este entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que quem visualiza é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o público com desdém frio, caso em que o público é convidado a se relacionar com eles, talvez, como um inferior se relaciona com o superior; eles podem fazer beicinho sedutor para a plateia, caso em que esta é convidada a desejá-los [...] (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 118).

Já o olhar de oferta sugere a invisibilidade do participante interativo, haja vista que deseja ser contemplado por quem lê, olhando de forma indireta, distante, impessoal, vaga e sutil para o interativo.

Semanticamente, leva o leitor a entender que, nesse momento, a credibilidade e a admiração estão todas voltadas ao representado, devendo competir ao leitor apenas admirá-lo num jogo semiótico interativo. O olhar de oferta pode ser usado para criar um senso de aspiração e de desejo, apresentando uma imagem de um personagem que é admirado ou invejado. Esse tipo de olhar pode ser usado para persuadir o público-alvo a adquirir ou a aspirar a um determinado produto ou estilo de vida.

A distância/afinidade social/enquadramento também interfere na relação imaginária criada entre os participantes, com planos que, nas entrelinhas, despertam sensações no leitor, articulados, na GDV, pelo *close-up*, *médium shot* e *long shot*. O enquadramento é uma técnica usada na linguagem visual para enquadrar ou moldurar uma cena, considerando a distância e a perspectiva do objeto em relação à câmera, bem como a forma como a cena é composta.

O enquadramento em *close-up* é usado para capturar um objeto ou personagem em detalhes íntimos e próximos, podendo criar uma sensação de proximidade emocional entre o participante representado e o interativo, aumentando a empatia e a identificação do público com o personagem. Mais especificamente, ainda há a possibilidade de existência de um *close-up* extremo, estando o enquadramento ainda mais perto, podendo ser usado para enfatizar a importância de um objeto ou detalhe específico na cena.

O enquadramento em *médium shot* (plano médio) é usado para capturar um(a) cena ou participante a uma distância média da câmera, mostrando-os até a cintura, comum em diálogos ou cenas de ação, permitindo que o espectador veja as expressões faciais e a postura dos participantes representados enquanto ainda vê o ambiente ao redor.

Por fim, o enquadramento em *long shot* (plano aberto) é usado para capturar uma cena ou participante a uma distância maior da câmera, mostrando o ambiente e o contexto da cena em questão, comum em cenas de paisagens ou para mostrar a localização e a posição dos participantes personagens em relação ao ambiente.

A afinidade social relaciona-se à escolha de enquadramentos e de perspectivas de uma imagem, que podem afetar a maneira como o público percebe e se relaciona com os participantes ou objetos. A escolha dele(a) pode afetar a proximidade emocional entre o participante representado e o interativo, bem como a percepção de poder ou autoridade dos participantes dentro da cena. Um *close-up* em um participante pode

criar uma sensação de intimidade emocional, enquanto um *long shot* pode enfatizar a posição de poder ou distância emocional entre os participantes. A escolha do enquadramento também pode afetar a percepção do público em relação ao ambiente e ao contexto da cena, permitindo que o espectador se sinta imerso na história ou distanciado dela.

Os ângulos de câmera, ponto de vista ou perspectiva são ferramentas utilizadas na linguagem visual para criar diferentes efeitos emocionais e narrativos em uma cena ou imagem. Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), alguns dos principais ângulos de câmera utilizados na produção audiovisual ou imagética são:

- i. Ângulo frontal: no qual a câmera é posicionada na frente do objeto ou participante, criando uma sensação de igualdade ou neutralidade entre o participante representado e o interativo, comumente usada em cenas de diálogo ou na apresentação de um objeto ou um personagem pela primeira vez;
- ii. Ângulo oblíquo: no qual a câmera é inclinada para um dos lados, criando uma sensação de desequilíbrio ou tensão na cena, podendo ser usado para destacar emoção ou conflito em uma cena;
- iii. Ângulo superior: em que a câmera é posicionada acima do objeto ou participante, criando uma sensação de dominação ou submissão, podendo ser usado para enfatizar a posição de poder ou de vulnerabilidade entre os participantes;
- iv. Ângulo inferior: em que a câmera é posicionada abaixo do objeto ou do participante, criando uma sensação de inferioridade ou de superioridade, podendo ser usado para enfatizar a posição de poder ou de vulnerabilidade entre os participantes;
- v. Ângulo na linha dos olhos: em que a câmera é posicionada na altura dos olhos do participante representado, criando uma sensação de empatia ou identificação com o público, comumente usado em cenas de diálogo ou para enfatizar a perspectiva do participante.

Isso posto, a escolha do ângulo pode afetar a percepção emocional e narrativa de uma cena ou imagem, criando diferentes efeitos visuais e interpretativos. Nessa medida, a escolha do ângulo deve estar relacionada à mensagem ou à narrativa, por exemplo, que se deseja contar, pois criam diferentes efeitos emocionais e narrativos.

2.2.3 Significados composicionais

De forma análoga à metafunção textual da GSF (Halliday; Matthiessen, 2014[2004]), competem aos significados composicionais a organização e a distribuição de informações no texto, com significações visuais que serão delimitadas por quem interage com os multimodos semióticos.

Na GDV, a formatação do texto acontece por arranjos sociossemióticos que são criados, reconhecidos e organizados de forma lógica e proposital pelo significado composicional, pensando o contexto em que a estrutura multimodal circula(rá), com a junção dos elementos e dos significados que subjazem dessa organização que podem ser inter-relacionados pelo(a) valor da informação, novo e dado, ideal e real, centro e margem, enquadre, saliência e formato dos balões.

Na integração entre os elementos representacionais e interativos, o valor da informação refere-se ao potencial significativo que um modo semiótico apresenta em relação a outro, a partir da posição ocupada na imagem, que internaliza, portanto, valores e significados. Com base nisso, se se pensar a sociedade ocidental, a leitura e a escrita acontecem da esquerda para a direita em termos de organização, lógica de que se valem Kress e van Leeuwen (2006[1996]) nas estruturas imagéticas. Elementos posicionados do lado esquerdo são informações já conhecidas, fornecidas e compartilhadas entre os leitores de uma imagem, com dados já familiares para eles. Já elementos posicionados do lado direito apresentam informações novas, que podem ser novidades para os participantes interativos ou parcialmente conhecidas (novo).

Além de a leitura e a escrita serem da esquerda para direita, a cultura do Ocidente também lê e escreve de cima para baixo, em que os elementos posicionados na parte superior de uma imagem são chamados de ideal, carregando idealizações ou um teor generalizado de uma dada informação, enquanto o real é formado por elementos na parte inferior de uma estrutura visual, com informações mais concretas, práticas, mais vistas como sendo verdadeiras. Quanto ao centro e à margem, dão ênfase à hierarquia e à harmonização de informações presentes na imagem, a depender da cultura na qual o texto é produzido, a exemplo de sociedades asiáticas, que, no centro, coloca o núcleo da informação, ao passo que as outras ideias e conceitos que circundam o texto aparecem na margem, na periferia, como se apresentassem valor subserviente e,

em certa medida, dependentes do centro, o que confirma a importância sónica da posição ocupada.

O enquadre trata do emolduramento de identidades, que podem ser separadas ou relacionadas a depender do modo como o produtor as organiza na imagem, (des)conectando-as. O uso de cores e de formas descontínuas, por exemplo, oportuniza a sensação de que os elementos estejam separados dos outros recursos semióticos que estruturam o texto imagético. Na contramão disso, quando ocorre a continuidade e a integração entre os elementos, como cores, olhares, formas etc., há a percepção de artefatos sónicos conectados.

A saliência é o recurso cuja identificação acontece de imediato pelo participante interativo, já que é visível ao primeiro olhar do leitor, por chamar a atenção dele previamente, como se o conduzisse ao que deve ser lido primeiro, numa ordem hierárquica, pelo(a) tamanho, espessura, tipografia, negrito, itálico das letras, por exemplo, contrastando cores, *layouts*, sublinhados etc. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]):

Mas a composição de uma imagem ou de uma página também envolve diferentes graus de saliência com relação aos seus elementos. Independentemente de onde estejam posicionados, a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando algum como o mais importante, como o merecedor de maior atenção que os demais (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 213).

Quanto maior o peso da informação compartilhada, maior a saliência presente na imagem, com recursos que, intuitivamente, manipularão os significados estabelecidos pelos participantes interativos. Trazendo isso à baila, a saliência é uma estratégia composicional que possibilita, independentemente de onde esteja o modo semiótico, sobrepor informações, conferindo mais destaque. Soma-se ainda o formato das letras e dos balões que também influencia diretamente os significados atribuídos.

Segundo van Leeuwen (2006), o formato dos balões, com níveis diversos de inclinação, interfere no modo como os leitores interagem com as informações em gêneros híbridos, como charges e tirinhas. As formas mais inclinadas indicam uma escrita com característica mais pessoal e íntima, diferentemente da escrita vertical, com letra de forma, por exemplo, que remete uma ideia impessoal, generalizada. Além dessa consideração, os balões ainda exprimem sentimentos e reações

dos participantes representados, podendo mostrar raiva, medo, euforia, alegria, entre outros.

Ainda sobre as formas, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) asseveram que, culturalmente, o formato dos balões divulga valores conectados ao contexto social. Um balão quadrado, a título ilustração, pode evocar discursos de poder, de progresso e de revolução tecnológica, ao mesmo tempo em que pode também denotar sentidos pejorativos (opressão, limitação), simbolizando, ainda, honestidade e retidão. Quando os balões estão em formato de círculos e formas curvas, os sentidos atribuídos, no plano histórico-social, são de ideia mística, associada à natureza, a tudo que foge à ordem artificial, sempre corroborando a intenção comunicativa.

3 Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, esta pesquisa, de cunho descritivo-interpretativista, apresenta a escolha de gêneros discursivos, com a intenção de mostrar a dinamicidade e a aplicabilidade da multimodalidade em gêneros multifacetados, presentes em suportes outros, possibilitando a análise de múltiplos significados semióticos.

O *corpus* selecionado tematiza assuntos diversos, todos voltados a questões sociais que provocam questionamentos e debates inesgotáveis. O gênero *frame* (captura de tela) da série nacional “Bom dia, Verônica”, disponível na plataforma *streaming* Netflix, tematiza a superação do machismo e do patriarcalismo sofrido por mulheres em torno do globo, principalmente quando o assunto é maternidade e violência doméstica. O meme destacado ressalta, humoristicamente, o sistema político britânico de sucessão ao trono, que é liderado por um senhor de mais de 70 anos, já em idade avançada, período em que, na dinâmica do Brasil, deveria estar aposentado e sem significativas preocupações. O cartaz publicitário evidencia a divulgação e a comercialização de um evento comandado pelo cantor de axé Léo Santana, que se vale de estratégias multissemióticas para atrair público à festa. Por fim, a charge em questão evidencia uma crítica social contra a desumanização da sociedade, sobretudo da imprensa nacional, que mais se preocupa em comercializar notícias do que ter respeito e empatia por dores alheias, como a tragédia ocorrida em Santa Maria/RS, na boate Kiss, há 10 anos. Os gêneros *meme*, cartaz publicitário

e charge estão alocados na mídia digital *Instagram*, rede cibernética que promove relações instantâneas e acesso imediato às publicações.

A análise de dados perpassa pelas contribuições imagéticas da Semiótica Social e da Multimodalidade preconizados por Hodge e Kress (1998), com ênfase às categorias analíticas (significados representacionais, interativos e composicionais) da Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006[1996]), para quem estruturas visuais são multipropositivas e articuladas a diferentes arranjos sociosemióticos, na busca por mostrar à sociedade a relevância semântico-pragmática de significados oriundos de imagens. Essas articulações provam a praticidade da língua(gem) e as manipulações e as ideologias que permeiam uma sintaxe visual, envolvendo psicologicamente os leitores de cenas pictóricas.

4 Análise de dados

Antes de começarmos as análises, esclarecemos que, nelas, podemos perceber que os complexos semânticos dos gêneros são distribuídos em diferentes *modos semióticos*, não contemplando todos, conforme já fora dito, mas tão somente os selecionados. Nessa direção, os diferentes aspectos semânticos são alocados de diferentes maneiras pelos *modos* que formam o todo (conjunto multimodal), em que cada *modo* componente do conjunto é parcial em relação ao todo.

Por essa razão, as pesquisas multimodais analisam a interação entre eles, visando verificar o trabalho específico deles e como cada um interage e contribui com modos outros do conjunto. Assim, é preciso encontrar maneiras de entender e de descrever a integração dos significados que os compõem em todas as possíveis combinações desse gênero.

Figura 1 – Brandão humilha Janete na sala de jantar



Fonte: “Bom dia, Verônica”, alocada na Netflix, 2020, 1ª temporada, episódio 1, 31min49s.

No contexto de situação da figura 1, Janete e Brandão sentam-se à mesa, após ela preparar uma sopa para o jantar. Ele, no momento em que comia, pergunta à esposa, irritado, sobre a ligação telefônica feita para a irmã dela. Na ocasião, Janete havia acabado de perder o filho, ainda em período gestacional, e, por isso, ele menciona, no campo dessa representação visual, o suposto fracasso dela por não servir para fazer o “óbvio” da condição feminina: gerar.

Do ponto de vista imagético, coadunando os estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), no significado representacional, o processo narrativo de ação transacional unidirecional é identificado quando Janete, na cena em tela, olha vagamente para Brandão, com olhar retraído e marejado de lágrimas, sendo esta sentença propalada pela imagem: Janete (ator) olha vagamente (processo material) para Brandão (meta). Considerando a oração sobredita, sintaticamente, “Janete” é sujeito, “olha” é verbo intransitivo, acompanhado pela circunstância de modo “vagamente”, e “para Brandão” na função de complemento. Mais uma vez, a imagem divulga o cárcere velado vivido por Janete, que é sempre violentada pelo marido.

Já no processo narrativo de reação, o olhar (vetor) de Janete (reator) se dirige ao participante que não aparece no *frame* (processo

narrativo de reação unidirecional não transacional), pois a intenção do cinegrafista é levar o participante interativo a voltar a atenção ao sofrimento de Janete ao se sentir humilhada por Brandão, na tentativa de envolver psicologicamente o espectador da cena, deixando-o compadecido diante do sofrimento dela. Essa estratégia está materializada no olhar triste, choroso e oprimido de Janete, já que está com olhos vermelhos, sugerindo que ela estava chorando. O semblante cabisbaixo da participante representada reafirma a angústia e a insuficiência dela, provocadas pelas chantagens e pelos comentários cínicos do esposo.

Nessa representação, temos uma sintaxe visual complexa, na qual os participantes representados narram ações e transmitem conceitos e ideias abstratas, concomitantemente. Assim, em termos de estruturas conceituais, a prevalência da imagem de Janete sozinha no *frame* (processo conceitual simbólico sugestivo) fomenta a representação não apenas de uma personagem na narrativa da série, mas também de mulheres reais que vivenciam a realidade pela qual ela passa, transfigurada de diferentes maneiras. A dramatização de Janete atua na propagação da necessidade de combate às marcas ideológicas machistas, sexistas e misóginas, com a busca árdua de levar a sociedade a perceber e superar traumas herdados e naturalizados pelo senso comum sobre a cultura patriarcal.

Quanto aos significados interativos, observamos que Janete aparece com olhar de oferta, pois é projetada de forma impessoal diante do participante interativo, a partir do momento em que não olha diretamente para ele, solicitando, nesse momento, que seja vista, ainda que de maneira sutil. A intenção do produtor da cena é fazer com que o participante interativo olhe para Janete e sinta, de imediato, revolta pela situação por que ela passa, numa via de empatia e de solidariedade. Assim, o leitor da sintaxe visual tenderá a se conscientizar sobre a realidade da qual faz parte, passando a agir contra atitudes que falseiam a liberdade da mulher.

O enquadramento selecionado pelo produtor (região dos ombros de Janete) contribui para o despertar, no imaginário do participante interativo, de uma sensação de proximidade entre ela e quem assiste à cena (close-up), com plano fechado, visto que quem interage com a imagem se sentirá tão íntimo e próximo a ponto de se sentir na obrigação social de intervir no problema enfrentado por ela.

Nessa direção, o participante interativo não mais visualizará a violência contra a mulher, sobretudo psicológica, a exemplo da cena em destaque, como sendo um problema apenas de quem sofre, mas sim passando a perceber como uma patologia social que segrega identidades. Esse caminho é oportunizado pelo ângulo na linha dos olhos da projeção de Janete na estrutura visual, que endossa maior envolvimento entre os participantes representado e interativo, o que fomenta um vínculo mais afetivo, do qual o interativo vai se comover diante da condição de Janete.

Os significados composicionais manifestam-se com um jogo de cores que reafirmam a identidade de Janete como uma mulher que sofre e vive retraída, a partir da continuidade de cores escuras e apáticas, que simbolizam, numa paleta de cores, tristeza, obscuridade, relações sombrias, negativas etc., ainda que, em contextos outros, possa representar elegância, poder, autoridade, como a cor preta. A estratégia do cabelo mais escuro contrasta com a iluminação fria da cena, sobretudo quando se analisa o ofuscamento do fundo da imagem, com a intenção de dar mais visibilidade à participante representada, numa relação de saliência que induz o leitor a sentir o sofrimento dela.

Figura 2 – Príncipe Charles e o trabalho após os 70 anos



Sttenio
@Sttenio

...

Imagina começar a trabalhar aos 73
anos de idade



Fonte: *Instagram*. [professor malvado]. 9 set. 2022. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CiSVmEFrZbO/?igshid=MTg0ZDhmNDA=>>>. Acesso em: 15 out. 2022.

No contexto de situação da figura 2, o gênero *meme* ressalta a plurissignificação oriunda do sistema semiótico multimodal, com estratégias altamente expressivas quando ocorre a articulação da verbo-visualidade no contexto do *meme* destacado. Culturalmente, na Inglaterra, o poder do monarca é mais simbólico e cerimonial, com funções mais limitadas (assinar leis, representar e construir a identidade do país, além de abrir e de fechar o parlamento em época de eleições).

Para suceder ao trono da realeza britânica, é necessário ser o primogênito do monarca falecido, seguindo o princípio da primogenitura, tendo como regime a monarquia parlamentarista, com o Chefe de Estado representado pela coroa britânica, e a Chefia de Governo (Primeiro Ministro), escolhido pelo monarca, em cujo regime a Rainha Elizabeth II ficou por 70 anos. De modo diferente, o Brasil é um país republicano (presidencialista), cujo Chefe de Estado governa o país por um período pré-determinado, com representantes eleitos pelo povo, por meio de votação livre e secreta, conforme a Constituição Federal.

Nesse contexto, o tema volta-se ao falecimento da Rainha Elizabeth II, uma das lideranças mais estimadas dos últimos tempos, pelo carisma e pela postura firme durante 70 anos de reinado, tendo o rei Charles III, com 73 anos, assumido, conforme a regra de sucessão, o trono. Assim, o *meme* brasileiro expõe a monarquia na política britânica, ironizando o momento em que o rei Charles III começará a trabalhar, com uma idade próxima a quem deveria estar se “aposentando”.

Tendo em vista o acontecimento histórico, é possível identificar e explorar a relação existente entre a rainha Elizabeth II, o rei Charles III e o trabalho. Como sabemos, o ofício realizado pelos integrantes da realeza britânica consiste em governar simbolicamente o país, pois quem toma as decisões políticas é o Primeiro Ministro. A rainha era uma monarca constitucional, com um papel cerimonial e estritamente apolítico, no qual nomeava o Primeiro Ministro, assinava as leis aprovadas pelo Parlamento e fazia nomeações oficiais.

Entre as funções dela, estava a abertura oficial da sessão anual do Parlamento, a leitura de um discurso não esboçado por ela, apresentando a futura política governamental, e reuniões com os 15 primeiros-ministros apenas para aconselhar e alertar, nunca podendo se opor às decisões do Primeiro Ministro, o que apresenta o contexto de situação da cena enunciativa desse *meme*, evidenciando um papel privilegiado

dos monarcas no mundo do trabalho. Ainda assim, ao ter de assumir o trabalho, ele foi motivo de *meme* pelos internautas.

A produção multissemiótica foi criada a partir do título “Imagina começar a trabalhar aos 73 anos” (modo semiótico verbal), sendo o modo semiótico visual a cara do príncipe com feições de quem não gostou da ideia, ocasionando o riso, principalmente pelo fato de ocorrer somente aos 73 anos de vida, configurando o contexto de cultura e de situação em torno da idade avançada para início de trabalho, fato gerador da risada. O texto verbal traz a linguagem típica do cotidiano, informal, descontraída, de forma que provoque a comicidade. Tempo presente, modo Indicativo e registros de linguagem informal são comuns ao contexto do *meme*.

Na composição visual, no que concerne aos processos narrativos e simbólicos sugestivos, observamos representações narrativas projetando ações sociais e conceitos, recontextualizados no gênero pelo produtor. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), é importante observar que modos da escrita e da comunicação visual têm uma forma bastante particular de realizar relações semânticas, que podem ser semelhantes. Assim, podemos formular uma oração em modo verbal, que explica o sentido semântico de processos que ocorrem em uma imagem.

Nos significados representacionais (processos narrativos visuais), do ponto de vista do produtor, há processos que complementam o sentido do modo semiótico verbal, como: “Olha a cara do príncipe, sabendo que vai ter de trabalhar”, tendo você (participante interativo) como Ator e a cara do príncipe como participante Meta, com o processo de ação transacional “olhar”, em uma sintaxe com o processo de ação transacional (saber), que possui Ele (o príncipe) como Ator, e o fato de ter de trabalhar como Meta.

Por meio dos processos depreendidos semanticamente, os participantes interativos são levados à risada. A fotografia escolhida está com olhar do príncipe em posição de oferta, ou seja, para ser contemplado pelo público. O fato de estar com o olhar divagando mostra estar confuso e preocupado, o que complementa os complexos semânticos direcionados ao riso. O enquadramento em *médium shot* deixa o príncipe em certa proximidade com o público, capturado a uma distância média da câmera, mostrando-o de forma que o espectador veja as expressões faciais e postura dele e uma parte do ambiente ao redor, que contextualiza a cena.

Quanto aos significados composicionais, o príncipe aparece ao centro, com o plano de fundo em cores pretas, assim como a roupa que

ele porta, em função do acontecimento. A saliência da imagem está no rosto do príncipe, em fotografia de muito brilho e muita luminosidade, dando-lhe destaque nas feições, colocando em evidência uma expressão facial de profunda tristeza pela morte da mãe e que foi recontextualizada pelo *meme* como uma preocupação com o início do trabalho aos 73 anos, motivo do riso.

Para gerar o humor, foram necessários o enunciado e a imagem. Nesse contexto, o humor se instaura a partir do momento em que o enunciador objetiva produzir significados que podem ser ressignificados de maneira jocosa. Nesse contexto, Charles é retratado com um olhar perdido e um semblante cabisbaixo, passando aos leitores interativos do *meme* uma plurissignificação de sentidos semióticos que foram ressignificados no contexto brasileiro: do luto para a comicidade, pois nem a realeza escapa do jeito brasileiro de criar humor.

Figura 3 – Léo Santana em cartaz de divulgação do Baile da Santinha



Fonte: *Instagram*. [leo santana]. 12 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CmFReVVO5KQ/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

No contexto de situação da figura 3, o gênero cartaz de divulgação se vale estrategicamente de multimodos semióticos a fim de envolver

psicologicamente os leitores da imagem, na tentativa de comercializar o que é vendido. No *corpus* em questão, trata-se de uma divulgação de uma festa do cantor baiano Léo Santana, chamado “Baile da Santinha”, evento que acontece em várias cidades e capitais do Brasil, sendo o artista a atração principal.

No processo narrativo de ação transacional unidirecional, o principal participante representado, Léo Santana (ator), vetoriza o olhar para os consumidores prospectados (meta), como se, ao olhar em direção ao leitor da imagem, convidasse-o para interagir com a cena e, conseqüentemente, com o evento. Por isso, para a GDV, o olhar do cantor baiano é de demanda (significados interacionais), pois, com a sobranceira e testa franzidas, olha para o participante interativo de forma diretiva, sedutora, íntima, com vetores que emergem da linha dos olhos de maneira impactante.

O público, ao se deparar com o rosto de Léo Santana dessa forma, sente-se quase que recrutado a ir à festa, sob pena de perder um evento impecável. A expressão facial dele, portanto, é intimidadora, compartilhando um semblante sério, másculo, combativo e pronto para a caça e, por essa razão, ele (reator) olha (vetor) para o participante interativo que está fora da imagem, pois ainda não se uniu à equipe de guerra do Baile da Santinha (processo narrativo de reação unidirecional não transacional).

Conceitualmente, a diferença de projeção entre os quatro participantes representados também contribui para a formação de valores e símbolos da festa, classificando a relevância de cada um no evento. Dos artistas representados inferiores a Léo Santana (Xand Avião (ex-vocalista da banda Aviões do Forró), Luan Santana e Alok (ambos colecionadores, sobretudo de fãs jovens), todos aparecem com vestimentas que cobrem mais o corpo, sem ênfase a curvas corporais e à essência guerrilheira, na intenção de não ofuscar a predominância do “dono” da festa.

A imagem é permeada de simbologias, lembrando a tradição cristã, principalmente a católica apostólica, na qual há a representação de simbologias diversas, responsáveis por compartilhar personagens sacros, como arcanjos, pessoas canonizadas que, depois, santificam-se, além da presença de objetos litúrgicos e sacramentais, a exemplo da coroa, metaforicamente simbolizando a ascensão aos céus, usada por personalidades sublimes para o cristianismo, como Jesus e a Virgem Maria.

O diálogo entre o contexto da tradição católica e o evento do cantor Léo Santana acontece de forma estratégica pelos produtores do evento e,

principalmente, da equipe de *marketing*, já que, quando o artista principal aparece posicionado com asas de um anjo, ele sugere abraçar, envolver e proteger todos os outros três artistas, como se mostrasse ao participante interativo que, estando com ele, ninguém poderia contra nenhum deles.

Esse efeito de sentido é explicado quando Léo Santana está evidenciado na cena com armamentos e com escudos de alguém que luta em guerras, demonstrando uma essência de pessoa viril e corajosa. Ademais, o peitoral dele é enfatizado no cartaz publicitário, com marcas de um corpo malhado, forte, sedutor e desejável, o que justifica o uso de uma camisa regata que sugere uma pessoa em estado confortável, seguro com o próprio corpo, com intenção de ser notado pelas pessoas, diferente das outras atrações musicais da festa, marcando um processo conceitual simbólico atributivo.

Já mencionado, Léo Santana interage tentando criar vínculos com os leitores da imagem (significados interativos), por um olhar que recruta o participante interativo a fazer parte do evento. Porém, além dele, cumpre ressaltar o modo como Xand Avião (cantor de forró) e Luan Santana (músico sertanejo universitário, com estilo pop), com olhares de oferta, sutilmente, envolvem-se com o público-alvo, pois olham de forma indireta e impessoal, numa malha contemplativa por parte do interativo.

Isso acontece porque, no contexto da festa, Luan Santana é visto, no senso comum, enquanto um homem mais doce e delicado, com músicas mais dramáticas por temáticas amorosas, o que foge, em partes, ao padrão pré-estabelecido na cultura machista, ao passo que Xand Avião se apresenta de forma mais descolada e “esnobe”, portando óculos escuros e segurando na gola da blusa, como se estivesse exposto em uma vitrine. Com canções menos agitadas, o produtor da publicidade coloca Luan Santana entre Alok (artista de música eletrônica) e Xand Avião com a intenção de mostrar ao público um certo equilíbrio quanto aos estilos de músicas do evento, sugerindo a ideia de que o Baile da Santinha agrada a todos os gostos.

De modo diferente, Alok vetoriza o olhar ao público (olhar de demanda), na direção contrária ao que faz Léo Santana, um olhar de forma mais branda, ainda que sério, apenas com uma sobrancelha arqueada. No contexto dos artistas, Alok é o dj latino que, pelo segundo ano consecutivo, foi eleito o quarto melhor dj do mundo em 2022, disputando espaço com artistas do ramo eletrônico consagrados, como o neerlandês Martin Garrix e o francês David Guetta. Por toda essa

expressão e reconhecimento mundial, ele olha para o público de forma direta, demonstrando poder e prestígio.

Outrossim, o enquadramento dos artistas na figura 3 representa uma sensação mais próxima entre eles e os participantes interativos, com uma distância até os joelhos (*médium shot*), demonstrando afinidade social, respeito à história dos músicos e credibilidade sobre o trabalho desenvolvido, num plano mais fechado. O ângulo frontal da cena provoca um ponto de vista da imagem mais íntimo e pessoal, com trocas mais expressivas entre Léo Santana e Alok, quando olham com rosto de frente para o público, ao passo que, no caso de Xand Avião e Luan Santana, o ângulo é oblíquo, já que viram o rosto para os leitores, envolvendo-se menos com os participantes interativos, o que gera uma sensação de não pertencimento.

Nos significados composicionais, os elementos posicionados do lado esquerdo da imagem (dado), como a logo da empresa de cerveja Brahma, representam informações de que os consumidores prospectados já têm ciência, sobretudo quando, abaixo da marca cervejeira, há a ordem de “Beba com moderação”, pois, na maioria dos eventos do Baile da Santinha, há a venda de ingressos *open bar*, com bebidas alcoólicas à vontade para quem escolhe essa categoria. A informação posicionada do lado direito da cena (novo), que reafirma quem é o realizador do evento, pode ser um comunicado já conhecido por alguns leitores, mas não por todos, e, pensando nisso, o produtor de *marketing* posiciona essa informação dessa maneira.

Na parte superior do cartaz, o leitor já encontra o nome do evento e o local, contando com auxílio imagético de multimodos semióticos, na intenção de evidenciar informações indispensáveis (ideal), enquanto, na parte inferior, apresentam-se as fotos dos artistas, como se mostrassem aos participantes interativos que aqueles eram os verdadeiros responsáveis por fazer do evento uma realização imprescindível para o consumidor em potencial (real), manipulando-o.

As imagens dos cantores reforçam a ideia de que eles são os portadores das informações elencadas no texto verbal, pois, antes de saberem sobre local e nome de evento, pessoas que gostam de balada, primeiramente, voltam a atenção para as atrações que estarão na festa. É por essa razão que as informações superiores e as imagens das celebridades na parte inferior aparecem projetadas ao centro da figura. 3, pois objetivam que essas disposições estejam claras para o leitor.

As outras considerações, a exemplo dos patrocinadores do evento, aparecem à margem, já que não devem ser o foco do leitor, principalmente, porque, muitas vezes, apenas o patrocínio que é *master* aparece em maior destaque, por questões de financiamento do evento e de recepção do público quanto à fama de determinada empresa, explicando, assim, o motivo pelo qual o patrocínio da Brahma aparece com mais evidência do que o de outros patrocinadores.

A cor preta, usada por todos os cantores da festa, representa, nesse contexto, poder, riqueza, fama, luxo, elegância, com uso de cores que contrastam entre si, pelas cores preto e branco que, por serem mais neutras e flexíveis, combinam com várias outras cores, a depender da ocasião. A escolha desse contraste sugere que o público se sinta mais livre para fazer a escolha de cores vivas e quentes, simbolizando a energia do evento, que diz emanar felicidade para quem o compra.

Nesse sentido, a continuidade das cores sobreditas, além da combinação com cores celestiais, como o céu azul com nuvens limpas, provoca um enquadre que relaciona identidades diversas, conectando pessoas plurais. Quanto à saliência, os efeitos de sentido subjacentes à tipografia das letras indicam, na veia semântico-pragmática, intenções discursivas expressivas, porque informações são colocadas mais salientes que outras, devido à ordem hierárquica de interesse do produtor da publicidade.

O nome do evento, não aleatoriamente, é apelidado de Baile da Santinha, por evocar a realidade de mulheres que, na rede cristã-conservadora dos bons costumes, deve se comportar de forma recatada e feminina, portando-se como uma dama moldada aos parâmetros europeus de arquétipo feminino que nunca caça, mas que é caçada. Ironicamente, o nome Baile da Santinha aparece com letras mais aveludadas e desenhadas, sugerindo delicadeza, luminosidade, santidade e respeito às regras do jogo conservador patriarcal, cujas características oportunizam a essa moça uma coroação, como se fosse um selo de mulher respeitosa, razão pela qual, nas entrelinhas, há uma crítica à hipocrisia social.

Junto ao nome Santinha, há a representação de dois cavalos de Troia que, na guerra de Troia, foi um recurso utilizado pelos soldados gregos para derrotar os troianos, mais um motivo pelo qual Léo Santana também utiliza aparatos de guerra. Por definição, o animal destacado é astuto e traiçoeiro, metaforicamente simbolizando a imagem de uma mulher ardilosa, capaz de enganar alguém para conseguir o que deseja.

A espessura das letras negritadas no nome de Léo Santana e na data da festa também são recursos que tornam essas informações mais salientes, pois é de interesse publicitário chamar a atenção do leitor sobre o dia em que o evento aconteceria e principal personalidade da noite, inclusive a coroa na cabeça dele endossa a imagem de uma majestade, rei, chefe da festa. Embora o nome dos outros artistas também estejam negritados, a dimensão não é a mesma do modo como o de Léo Santana se apresenta, conferindo a ele ainda mais destaque em todos os aspectos imagéticos do cartaz.

Cantor de axé, estilo recorrente na Bahia, Léo Santana lança músicas com conotações que fogem ao padrão de santidade, cujas letras ressaltam a objetificação de corpos, sexualizando principalmente mulheres, a necessidade de bebidas em momentos de descontração e um estilo de vida badalado. Para exemplificar, um dos *hits* de carnaval de 2017 é do artista, chamada *Santinha*, que consagrou a identidade dele, com letra que narra a história de uma mulher que “quando bebe, é um perigo. Sai beijando de boca em boca. A santinha perdeu o juízo...”, nas palavras da música que inaugurou o evento nacional do cantor. Essa dicotomia é responsável por provocar a contradição social existente, mas que vende e gera lucro aos organizadores.

Figura 4 – 10 anos da espetacularização da tragédia da Boate Kiss



Fonte: *Instagram*. [charges históricas]. 5 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CoSEb9FOLLZ/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

No contexto de situação da figura 4, o gênero charge ressalta uma crítica à tragédia acontecida em Santa Maria/RS, em 2013, que feriu cerca de 630 pessoas, além de ter matado em média 240 jovens após o incêndio na Boate *Kiss*, provocado por um *show* pirotécnico pela banda da noite que, não tendo o local a devida proteção, motivou um fogo em massa. Em 2023, o caso completa 10 anos, mas ainda com um desfecho sem sucesso na concepção da família das vítimas, pois o júri foi anulado e os réus foram soltos pela justiça do Rio Grande do Sul, depois de o Tribunal de Justiça conceder validade a algumas defesas feitas pelos advogados dos julgados, o que provocou novas tensões sobre o acontecido.

Ainda no contexto de situação, em 2022, com a liberação dos sócios da boate, do vocalista e do auxiliar da banda pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, o assunto da boate voltou à mídia e aos assuntos mais comentados nas redes sociais, motivando críticas à vigilância sanitária e ao sistema jurídico brasileiro. Isso porque, além de serem considerados negligentes por parte expressiva da sociedade na ocorrência do acidente, não prestaram auxílio necessário e urgente às famílias das vítimas. Com o lançamento da minissérie “Todo dia a mesma noite” (2023), pela plataforma *streaming* Netflix, potencializou-se a efervescência da opinião pública sobre a tragédia, devido à sensação de impunidade.

Na charge, a mulher (ator), claramente a pessoa que exerce a figura materna na vida da vítima em questão, abraça o caixão (meta), de um jeito triste (processo narrativo de ação transacional unidirecional), numa ação que indica, no mundo real, o sentimento de uma mãe que não suporta pensar a possibilidade de enterrar um filho, sobretudo quando se trata de um jovem ainda com vida e saúde, morto por uma tragédia. Os jornalistas (atores) agem de forma invasiva, já filmando a mulher (meta) e questionando (processo narrativo de ação transacional unidirecional) a ela, num momento nada oportuno, ainda que a resposta para a pergunta do jornalista seja óbvia: sofrimento.

A expressão corporal e facial da participante representada indica angústia, desespero, dor e choro, com os olhos fechados, mas direcionados ao corpo dentro do caixão que está na cena (processo narrativo de reação unidirecional transacional), mesma classificação reativa dos jornalistas (participantes representados), que dirigem o olhar à mulher, tratando a morte do familiar dela como um espetáculo para a mídia, com o interesse de conseguir mais audiência e reconhecimento, por ter entrevistado diretamente uma pessoa envolvida na tragédia. Sem

condições de resposta verbal ao questionamento do repórter, a participante representada se mantém calada. O semblante curioso e eufórico do jornalista articula-se ao do cinegrafista que inclina o corpo rapidamente para pegar uma filmagem adequada da participante representada.

A figura 4 veicula conceitos que simbolizam a comercialização do sofrimento alheio, em que tragédia e cenários tristes vendem e ganham visibilidade de forma instantânea, como se sugerisse que a sociedade fosse sanguinária e acostumada com infortúnios. Assim, o destaque da imagem conferido à mulher e ao caixão (processo conceitual simbólico atributivo) direciona o foco do leitor para a gravidade do crime acontecido na boate, que, por um descuido sanitário e por interesses mercenários, ceifou a vida de muitos jovens, ao passo que os corpos da equipe do jornal abaixados demonstram certa subserviência à vítima, pois ela é o alvo da matéria jornalística.

Os participantes interagem com os leitores da sintaxe visual indiretamente, na impessoalidade (olhar de oferta), pois desejam ser vistos, contemplados, notados por quem lê, já que o foco está no contexto do acidente e das consequências herdadas da fatalidade, fazendo com o que o interativo não seja o centro. O enquadramento da charge (*long shot*) provoca também certo distanciamento, num plano mais aberto, entre os participantes representados e interativos, o que contribui para a sensação de afastamento e de impotência do leitor da cena, pois é como se não fosse capaz de fazer nada contra a dor que a família das vítimas estaria sentindo, podendo apenas se solidarizar e lamentar. O ângulo oblíquo da imagem é outro fator que fomenta essa impressão dos leitores, reafirmando a impossibilidade de reversão do problema.

O formato do balão de fala (processo verbal) do jornalista (dizente) cria uma tentativa de dialogismo entre ele e a mulher, perguntando (enunciado) a ela sobre o que estava sentindo naquele momento. Na charge, a linha trêmula do balão expressa medo, desconforto, inquietude, ansiedade, todos esses sentimentos motivados pelo contexto do que a imprensa decidiu cobrir. Na saliência, a tipografia das letras com espessura grossa, devido ao negrito, sinaliza para uma chamada de atenção do leitor, na busca por enfatizar a dimensão da tragédia e os impactos desse cenário caótico na vida de famílias e de amigos das vítimas, mas também, em certa medida, de pessoas que se comoveram com os destroços do crime, sem precisar conhecer os envolvidos.

A cor vermelha do caixão junto à letra E avermelhada, simbolicamente, alude à/ao morte, agressão, perigo, violência, ainda que, em outros contextos efetivos de uso, possa significar excitação, desejo, paixão e ira. Na composição, o vermelho sinaliza um alerta que, no caso da charge, insere-se numa crítica à falta de empatia da mídia e imprensa brasileira, por querer entrevistar uma pessoa sem condições emocionais de dar algum parecer verbal, mas evidenciando uma das faltas na sociedade: humanização. Assim como o balão, a fonte das letras também está instável, indicando desespero, tristeza, infelicidade, com reforço das reticências que dão ideia de incompletude.

Convém esclarecer que o chargista Latuff, em 2013, criou a charge, no auge da comoção nacional do acidente na Boate Kiss, criticando a insensatez e a inconveniência do jornal brasileiro, que, na visão dele, não respeita o espaço e o tempo das pessoas quando estão diante de tragédias que provocam certo choque na sociedade. Aproveitando-se disso, jornalistas se valem dessa conexão para comercializar notícias e espetacularizar, portanto, violências, pois os telespectadores se engajam, conforme já critica Debord (2007), ao tratar da animalização do homem na busca por dinheiro.

5 Considerações finais

Neste estudo, concluímos que a sociedade moderna é multimodal e bombardeada, a todo momento, por discursos multissemióticos, altamente travestidos por ideologias, valores, crenças e ideais compartilhados no e pelo senso comum, confirmando, nesse viés, a necessidade premente de que a sociedade esteja letrada e consciente das intencionalidades que revestem um texto multimodal, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]). Somente assim as pessoas conseguirão se tornar mais críticas, desnaturalizando discursos opressores, limitações e relações hegemônicas de poder.

Pela SS, Hodge e Kress (1998) contribuem para os estudos da atualidade, consagrando a linguagem multimodal à posição de prestígio semântico, possibilitando que diferentes áreas do conhecimento bebam dessa fonte, atendendo a diferentes interesses comunicativos. Isso confirma a prototipicidade linguística de uma ferramenta social que se realiza na interação, externando experiências, sentimentos, o eu no mundo, em diálogo com a totalidade social, sem restrição ao sistema

semiótico verbal que, assim como a imagem, só tem significado quando concatenado a um todo, em diferentes contextos.

Nessa ótica, respondendo à questão suscitada nesta pesquisa sobre o que as sintaxes visuais, quando cadenciadas à perspectiva sociocultural, discursam aos participantes interativos, concluímos que estruturas imagéticas são motivadas por diferentes intenções de quem as produz, com artimanhas que visam prender a atenção de quem interage com o que é discursado pela imagem, na possibilidade de manipulá-lo ou não. A partir dessa realidade, inferimos que a língua(gem) está longe de ser neutra, já que quem a utiliza é um ser social que carrega, historicamente, conceitos oriundos de uma dada cultura, naturalizados ao longo da vida e propagados até que (re)conheça as consequências de determinados discursos e de escolhas linguísticas.

Nessa perspectiva, o objetivo proposto neste estudo, que buscou promover uma discussão sobre os múltiplos significados advindos de semioses imagéticas e que comunicam à sociedade representações, conceitos e interações estrategicamente organizadas numa malha multimodal, é contemplado quando, por um *corpus* multifacetado, apresentamos a aplicabilidade semiótica da GDV em diferentes espaços e intenções discursivas, com temáticas plurais e de interesse social.

Se se pensar a realidade pós-moderna, tornou-se impossível reduzir a sociedade atual, imersa numa hiperconexão, à tradição verbo-escrita, centralizando e prestigiando apenas textos materializados por semioses verbais. Como poetas concretistas, os sujeitos da atualidade são mais imagéticos e lúdicos do que a sociedade pretérita, interessados em redes de sentido plurais, cuja visualidade é tão importante quanto o verbo. Afinal, a SS aproxima diferentes ancoragens linguísticas que se preocupam com a ligação entre língua, cultura e sociedade.

Declaração de autoria

Arlete Ribeiro Nepomuceno: introdução, resumo e elaboração da teoria;
Maria Clara Gonçalves Ramos: introdução, elaboração da análise e da teoria;
Vera Lúcia Viana de Paes: introdução, conclusão e elaboração da teoria.

Referências

BOM DIA, VERÔNICA. Direção: José Henrique Fonseca; Izabel Jaguaribe Rog de Souza. Produção de José Henrique Fonseca; Eduardo Pop; Ilana Casoy; Raphael Montes. São Paulo: Netflix, 2020.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

GUALBERTO, C. L.; BRITO, R.; PIMENTA, S. Semiótica social, multimodalidade e Youtube: um estudo de caso sobre projeções de identidade. *Texto Digital: Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 6-34, 2021. DOI: 10.5007/1807-9288.2021.e82410

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

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press 1989.

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

HALLIDAY, M.A.K. *Introduction to function grammar*. London: E.A, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Introduction to functional grammar*. London and New York: Routledge, 4th., 2014.

HALLIDAY, M. A.A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I. M. *An introduction to functional grammar*. 3th. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th. London: Routledge, 2014.

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

KRESS, G. *Before writing: rethinking the patches to literacy*. Londres: Routledge, 1997.

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

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2005. Disponível em: <https://epdf.tips/literacy-in-the-new-media-age-literacies.html>.

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

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. 2th. London: Routledge, 2006[1996].

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

TODO DIA A MESMA NOITE. Direção: Júlia Rezende; Carol Minêm. Criação de Gustavo Lipsztein; Daniela Arbex. Bagé, Rio Grande do Sul: Netflix, 2023.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade*: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.



Interação e multimodalidade no *Instagram*: um estudo sobre a linguagem no ambiente digital

Interaction and Multimodality on Instragram: A Study of Language in the Digital Environment

Thais de Castro Casagrande

Prefeitura Municipal de Lavras, Lavras, Minas Gerais / Brasil

thais.ccasagrande@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7335-012X>

Patrícia Vasconcelos Almeida

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais / Brasil

patricialmeida@ufla.br

<https://orcid.org/0000-0003-4382-4096>

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais / Brasil

ilsa.goulart@ufla.br

<https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

Resumo: O presente texto traz discussões relacionadas às interações linguísticas em ambiente digital. Mais especificamente, este estudo reforça que a apropriação dos recursos tecnológicos requer habilidades específicas de práticas de leitura no universo informatizado. Para discutir isso, utiliza-se como referencial bibliográfico autores como Lévy (1999), que disserta sobre a cibercultura; Ribeiro (2009), com discussões sobre letramento digital; Kleiman (2014), acerca da linguagem heterogênea e dinâmica presente no contexto virtual, além de Rojo (2013), Kress (2003, 2010), Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2000) com estudos sobre a multimodalidade. Mencionam-se, ainda, debates sobre a Linguística Aplicada e interatividade e, por fim, apresentou-se a descrição de uma página na *web* do *Instagram* buscando ampliar questões sobre as interações linguísticas no ambiente digital por meio das redes sociais.

Palavras-chave: interações linguísticas; ambiente digital; recursos tecnológicos; redes sociais.

Abstract: The present text brings discussions related to linguistic interactions in a digital environment. Particularly, this study reinforces that the appropriation of technological resources requires specific skills of reading practices in the computerized universe. To discuss this, we use as bibliographical reference authors such as Lévy (1999), who discusses cyberculture; Ribeiro (2009), with discussions on digital literacy; Kleiman (2014), about heterogeneous and dynamic language present in the virtual context in addition to Rojo (2013), Kress (2003, 2010), Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2000) with studies on multimodality field. We also mention debates about Applied Linguistics and interactivity and, finally, we present the description of a webpage *Instagram* seeking to expand the debate about linguistic interactions in the digital environment through social networks.

Keywords: linguistic interactions; digital environment; technological resources; social networks.

Recebido em 24 de fevereiro de 2023.

Aceito em 16 de outubro de 2023.

1 Considerações iniciais

Com a intenção de estudar sobre os conceitos que abrangem as práticas de leitura em ambiente digital, salientamos, neste texto, reflexões acerca das interações linguísticas e da multimodalidade de obras estruturadas ou organizadas na linguagem informática. Nesse sentido, reunimos discussões teóricas a partir da bibliografia base de autores como Lévy (1999), Ribeiro (2009), Kleiman (2014) e Kress (2003, 2010), Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (2000), dentre outros estudiosos que dissertam sobre a linguística e a interatividade.

Tendo em vista o avanço das tecnologias digitais na contemporaneidade, percebemos adultos, jovens, crianças e, até mesmo, idosos em contato constante com recursos tecnológicos como computadores, *smartphones*, *iPad* entre outros. A apropriação de tais recursos requer habilidades específicas de práticas de leitura e de escrita no universo da cultura digital. Por isso, neste trabalho discutiremos conceitos acerca do letramento digital do leitor-usuário que busca significados na leitura do hipertexto disponível em rede (Santaella, 2003).

Partimos do pressuposto de que os hipertextos presentes nas plataformas digitais têm combinações das múltiplas linguagens e, além disso, têm estruturas (*layout*) que constroem características da multimodalidade (Kress, 2003, 2010). Levando em consideração a transição do impresso ao digital, temos a nova materialidade dos suportes de leitura, e por isso, as relações e interações linguísticas são modificadas na medida em que são acrescentadas novas linguagens, sejam estas sonoras, imagéticas ou audiovisuais (Chartier, 1999).

Um olhar analítico das autoras deste artigo, para as questões sobre a cultura digital, a multimodalidade e a interatividade, surgiu a partir de discussões oportunizadas na disciplina da Pós-Graduação em Letras – *Tecnologias Digitais: interações linguísticas e multimodalidade da Universidade Federal de Lavras – UFLA*. O diálogo entre colegas e professora-mediadora, durante aulas remotas do segundo semestre de 2020, promoveu debates acerca dos atos de ler e de escrever no meio interativo e informatizado.

Para melhor disposição das reflexões propostas, este artigo está dividido em cinco seções considerando essa introdução. Na seção 2, buscamos conceituar alguns termos pertinentes a temática a ser discutida, como letramento, dando ênfase às práticas sociais de leitura e de escrita no contexto digital. Na seção 3, abordamos questões sobre a multimodalidade como fator característico da linguagem nas mídias e nas plataformas de suporte eletrônico e, na seção 4, apresentamos as interações linguísticas no ambiente digital em uma página na *web do Instagram*. Por fim, apresentamos na seção 5 as considerações finais.

2 Alfabetização e letramento digital: delineando conceitos

Ao discutir sobre as tecnologias no atual contexto, damos ênfase às digitais que estão presentes nas mais diversas ações do cotidiano, sejam essas receber uma mensagem instantânea, acessar as redes sociais, *e-mails* ou conversar e interagir com pessoas a quilômetros de distância, ou, até mesmo, dentro do mesmo ambiente físico. O espaço em que ocorrem tais interações é denominado por cibercultura que, segundo Lévy (1999), refere-se ao “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 14). Nesse sentido, enquanto o ciberespaço

(ou rede), nas concepções de Lévy (1999), se caracteriza como o meio de comunicação que é estabelecido na *World Wide Web*, conhecida como *Internet*, compreendemos a cibercultura, em um conceito amplo, como uma gama de informações que são disponibilizadas, registradas e alimentadas por todo e qualquer tipo de usuários da rede, dentro dos seus círculos de interesse.

Ribeiro (2009) apresenta o conceito de letramento como algo passageiro, transitório ou em constante evolução. Para a autora, há a distinção entre o que é um sujeito alfabetizado e o que é um sujeito letrado digitalmente:

Enquanto o alfabetizado é o indivíduo que domina uma tecnologia, o letrado pode até não dominá-la individualmente, mas sabe que o domínio da língua escrita (ou da língua oral de alguém letrado) implica certos usos e muitas possibilidades. O letrado analfabeto pode saber quais são essas possibilidades e pode até agir por meio delas, embora indiretamente (Ribeiro, 2009, p. 17).

Tendo em vista o que foi postulado pela autora, percebemos que há uma distinção entre alfabetizado e letrado. Normalmente temos a ideia de que o alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, tem domínio do código, da gramática, enquanto o analfabeto é aquele que não é capaz de ler e de escrever porque não domina a técnica necessária para fazer isso. Para além do que foi mencionado pela autora na referência supra apresentada, Ribeiro (2009) menciona que os termos *alfabetizado* e *analfabeto* dão uma noção falsa de que possa existir uma divisão clara entre aqueles que dominam e aqueles que não dominam a escrita. Diante disso, é possível conjecturar que pessoas que leem Camões e escrevem teses têm um *grau de letramento* diferente das pessoas que escrevem um bilhete por ano e leem apenas os rótulos das latas no supermercado.

Trazendo essas conjecturas para a realidade das relações que acontecem no ambiente digital o qual vem alterando consideravelmente nossa rotina, Chartier (1999) enfatiza que a partir dessas novas relações, é preciso se pensar em uma nova alfabetização, ou seja, uma alfabetização tecnológica que leve em consideração as premissas da tecnologia educacional, a qual por sua vez tem seus estudos voltado para uma postura crítica sobre o uso das tecnologias digitais em ambientes educacionais. Tal discussão remete aos preceitos de Ribeiro (2009), quando a autora menciona que a nova alfabetização está relacionada

[...] aos *analfabites*, pessoas que, embora saibam ler e escrever, e por vezes dominem os suportes tradicionais de escrita, não dominam novas mídias, mais especificamente o computador e a Internet. Mais uma vez, podemos afastar a dicotomia entre *analfabites* e *alfabetizados* para que emergja uma nova discussão: a do letramento digital (Ribeiro, 2009, p. 24).

Diante dessas questões, ao lidar com o universo linguístico em meios eletrônicos, o usuário necessita e/ou adquire habilidades específicas, como por exemplo a leitura em tela, pois há novas formas de relação entre usuário-texto (Chartier, 1999), ou ainda, a leitura sem livros que requer a apropriação de novas formas de organização do discurso (Chartier, 2019). Nesse sentido, se estabelece um novo letramento que, segundo Ribeiro (2009), é denominado de letramento digital. Vale a pena destacar que é um termo emergente porque já se percebe que existe uma necessidade de ampliar o que se chamava de letramento para delimitar pesquisas nos campos da Linguística Aplicada e da Educação que lidam com a inserção do ambiente digital e das tecnologias digitais em seus contextos de práticas e de pesquisas.

Visando compreender o letramento digital, vale lembrar que as tecnologias digitais atuais fazem com que nós desenvolvamos letramentos específicos para atender nossas necessidades e curiosidades ou para qualquer contexto que nos exige mudanças ou que apresente demandas que envolvam diretamente a habilidade de utilizar tais tecnologias digitais. Por exemplo, o ano de 2020 caracterizou-se desafiador para o letramento digital já que com o cenário de pandemia, muitos profissionais migraram suas atividades para o ambiente digital. Nesse contexto, algumas pessoas se adaptaram bem, pois já tinham algum contato com as tecnologias digitais e, portanto, maiores graus de letramento digital.

Para compreender o porquê do termo “graus de letramento digital”, temos que voltar um pouco no fato de que o conceito de letramento embaça essa divisão de alfabetizados e analfabetos e, no lugar dela, propõe o que Ribeiro (2009) denomina de um *continuum*, ou seja, não se trata de um aprendizado único e acabado, mas de uma ação em continuidade ao longo da vida, em que se faz sentido atribuir nomeação de graus de letramento. A passagem das relações desenvolvidas no convencional para o digital implica não somente uma mudança de suporte, mas, sobretudo, uma mudança na interação. Na tentativa de suprir

essa mudança, os usuários de artefatos digitais buscam uma transposição de seus aspectos linguísticos ancorados no *continuum* fala-escrita.

Sobre o letramento digital, Ribeiro (2009) assinala que a Internet e as máquinas digitais estão entre as opções mais recentes do letramento. Entre as habilidades, que se precisa desenvolver para ampliar o grau de letramento, destaca-se o manuseio de ferramentas e de artefatos digitais. Soares (2003, p. 91) descreve que, além da transcodificação grafema/fonema e vice-versa, é necessário ter “[...] habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e de modos de ler.

Diante de todas essas relações construídas entre o leitor e o texto em ambiente digital, Ribeiro e Coscarelli (2014, p. 181) compreendem que o “Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis [...]” (grifo nosso).

Nessa visão, entendemos esse letramento como a capacidade de compreensão da informação em formatos múltiplos, incluindo as mensagens informáticas, visto que a linguagem no ambiente digital se torna, portanto, complexa, heterogênea e segmentada (Kleiman, 2014). No texto digital constitui-se a partir de um número elevado de elementos dos quais o leitor interage em um único documento, caracterizando a multimodalidade, um termo largamente empregado por linguistas para elucidar os significados combinados de diferentes modos semióticos nos textos.

Nessa linha, temos uma complexa gama de habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos usuários, dentre elas a capacidade de localizar informações nos diversos recursos disponíveis, comunicar ideias e construir colaborações nas mais variadas esferas das relações humanas (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Os letramentos digitais podem ser considerados como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p.17). E a necessidade de desenvolver essas habilidades fica ainda mais nítida ao considerar os ambientes multimodais que envolvem as interações na atualidade.

Assim sendo, torna-se necessário aprofundar os estudos em relação aos multiletramentos e a multimodalidade já que em um mundo

que versa sobre atividades que envolvem o uso de artefatos digitais, “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) [...]” (Rojo, 2012, p. 21), revelando que a sociedade exige novos níveis de leitura para verificar se as práticas leitoras envolvendo a multimodalidade possibilitam o desenvolvimento da criticidade e permitem um processo de atribuição de sentido.

3 Multiletramentos e multimodalidade dos textos digitais: compreensões sobre a linguagem

As possibilidades de práticas de letramento condicionadas a partir das mudanças socioculturais e do avanço das tecnologias digitais levam-nos a refletir acerca da utilização de diferentes recursos semióticos na interpretação dos textos na contemporaneidade. Considerando o ensino de línguas como um grande desafio para educadores, já que os estudantes estão em constante contato com os recursos semióticos disponíveis na *Internet*, dentre eles *podcasts*, *blogs*, *e-mails*, vemos crescer os estudos e os trabalhos investigativos que versam sobre o uso da língua em contextos da realidade do estudante, os quais buscam solucionar problemas não só no âmbito educacional, mas também nas esferas socioculturais.

Voltamos nossas discussões para as questões que envolvem a Linguística Aplicada (LA) que, de modo geral, produz conhecimentos sobre como as pessoas utilizam a língua em seu dia a dia, em diferentes culturas, de diferentes formas. Para Celani (2000, p. 20):

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é constituída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA (Linguística Aplicada) no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Na concepção postulada pela autora, ressaltamos a linguagem como fundamental nas mudanças contemporâneas e nas transformações da comunicação em busca da construção de sentidos. Considerando o contexto virtual em que os usuários da língua estão inseridos, é preciso desenvolver uma compreensão das práticas on-line, considerando que

elas podem interferir nos processos de uso, de aprendizagem e de ensino da língua. Ressaltamos que a língua é vista para o contexto desse artigo como uma atividade coletiva e, por isso, temos a linguagem como um meio de interação social.

Nesse viés, Almeida Filho (1993, p. 36) expõe que:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Entendendo, de acordo com o pensamento de Almeida Filho (1993), que a linguagem é meio de interação humana e uma forma de comunicação a qual envolve interlocutores, reforçamos a necessidade de considerar o caráter social das práticas de linguagem. Essas práticas demandam constante reelaboração, pois os homens inseridos nos mais variados contextos acabam por reatribuir sentidos às práticas de linguagem influenciados pela sua história de vida.

A história de vida é marcada por experiências diversas, as quais alteram-se de acordo com o tempo e as circunstâncias sociais, que tiveram impactos com a expansão dos meios de comunicação, com as modalidades de gêneros textuais e, claro, de acordo com as escolhas de uso dos artefatos digitais que estão no cotidiano das pessoas. Por essa razão, levamos as discussões para o contexto em que se insere a geração contemporânea, formada por sujeitos (interlocutores) que aprenderam a lidar e/ou cresceram com as tecnologias digitais presentes em seus cotidianos, as quais têm contato com a diferentes semioses e linguagens em um único documento, isto é, gênero textual.

Nessas discussões temos também que considerar que essa mudança contemporânea traz influências para a língua, para as relações e para as interações humanas, proporcionando desafios para os estudiosos que se preocupam com a linguagem e como ela é influenciada pelo mundo on-line. O mundo digital é constituído por uma diversidade de textos semióticos, os quais demandam o desenvolvimento de habilidades que deem conta dos impactos do uso dos artefatos digitais para a linguagem e as para práticas comunicativas. A partir disso, as pessoas passam a combinar recursos semióticos de diversas maneiras e inventam relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos para afirmar

suas relações com significados expressos. Em outras palavras, as pessoas passam, então, a combinar imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online (Barton; Lee, 2015).

Há uma combinação de elementos semióticos, e dos elementos/ itens, do formato, o texto em si (com ou sem cores ao seu fundo), além de sua extensão e seu layout, constroem a característica da multimodalidade. Além do aspecto estético, segundo Kress e Van Leeuwen (2001) e Kress (2003, 2010), tais arranjos fazem parte do processo de construção de significado dos sujeitos. Ainda de acordo com os estudos desses autores, a obra multimodal é aquela em que o significado se realiza por mais de um código semiótico.

Nessa perspectiva, Rojo (2010, p. 29) chama a atenção para o conceito de multiletramento, haja vista que “[...] o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural”. Nesse sentido, sobre as múltiplas linguagens, a autora (2010) enfatiza as semioses, as mídias envolvidas que o usuário tem contato para a busca de conhecimento ou significado para os textos multimodais, enquanto a pluralidade de culturas significa a diversidade cultural que os leitores-usuários trazem para criar significados.

Rojo (2010) considera que a sociedade funciona diante de uma vasta possibilidade de linguagens e de mídias, a partir disso, vale ressaltar a multiplicidade semiótica da organização estrutural dos textos, assim, dando ênfase que é preciso à utilização de novas ferramentas, além da escrita manual, origina-se o termo “multiletramentos”. Há a ideia das múltiplas linguagens nos textos (sonora, imagética, mídias audiovisuais) que circulam no meio cultural.

Tal característica sobre as amplas linguagens em textos digitais se refere a multimodalidade, que Street (2014) define como a variedade de modos de comunicação existentes e por isso, sobre essa pluralidade, entendemos remete ao ato de considerar amplos modos de comunicação linguísticos, desde a escrita, a oralidade, o visual, os gestos, fotografias, dentre outros. No contexto digital, os usuários das mídias digitais internalizam gestos, atitudes, que elevam ainda mais uma interação multimodal que combina diversos modos semióticos, ou seja, diferentes linguagens como representações visuais, sonoras, dentre outras em situações comunicativas.

Segundo Barton e Lee (2015), os textos multimodais não são prerrogativas do meio digital, pois eles já existiam antes da inserção do digital em nosso cotidiano. Mas é preciso lembrar que a multimodalidade percebida nos artefatos digitais dinamiza a construção de sentidos e pode ser combinada de diferentes maneiras oferecendo múltiplos sentidos para diferentes espectadores.

Quanto à multiplicidade de linguagens (modos, semioses) presentes, Rojo (2012) afirma que é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos, ou seja, novas capacidades para leitura e compreensão. Ainda vale lembrar o que Kress (2010) pontua sobre abertura do campo analítico da multimodalidade afirmando que os vários modos semióticos são participantes do fenômeno multimodal quando esses modos (linguagem, imagem, dentro outros) são realizados a partir de várias modalidades sensoriais como a visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética. Modalidades essas que se configuram nos gêneros textuais que são vinculados no ambiente digital e determinam distintas interações linguísticas a partir de contexto em que seus usuários são provenientes e/ou estão inseridos.

4 Interações linguísticas no ambiente digital: descrição de uma página na web do Instagram

Pensar sobre interação linguística nos remete aos estudos sobre a linguagem proveniente de Bakhtin. O autor nos deixou um legado quando postulou que a linguagem é constituída a partir de um constante processo de interação mediada pelo diálogo, o qual é efetivado na comunicação entre as pessoas. Em seus estudos o autor destaca a construção da língua a partir dos atos e das escolhas de seus usuários, ou seja, a linguagem é um espaço de interação humana e se dá na interação comunicativa entre interlocutores dentro de um contexto social específico.

Levando em consideração que, no contexto digital, o uso da língua/linguagem se amplia, pois a realidade, no ambiente digital, é constituída por características próprias. Por isso, nesse texto, buscamos compreender o conceito de linguagem neste ambiente, visto que, no meio informatizado, temos uma comunicação rápida e precisa, em que a gramática informal é aceita, não sendo vista como errônea (Silva, 2018).

Já Barton e Lee (2015) afirmam que a virtualidade do ambiente digital é explorada pelas pessoas no momento em que estabelecem uma

interação escrita ou falada. Nesse momento, as formas letradas são renegociadas, e por essa razão não existe o “correto” e nem o “errado”.

Segundo os autores, tal negociação passa a ser um desafiador objeto de estudo nas áreas da Linguística, como pragmática, morfologia e gramática, pois a *web* entendida como um espaço de interação passa a ser também compreendida com um espaço para a mudança linguística, visto que as pessoas empregam a linguagem para agir no mundo. Nesse sentido, salientamos que a linguagem no contexto digital é influenciada por aspectos sociolinguísticos da comunidade de internautas, visto que entendemos que a linguagem como prática social representa características de sua comunidade, ou seja como a língua é utilizada para se produzir posicionamentos, enunciados, interações em um determinado contexto, no caso o contexto digital.

Ressaltamos que “Os fatores socioculturais ou sociolinguísticos são próprios de cada comunidade de fala; a depender, por exemplo, [...] de sua integração às redes de comunicação, entre outros” (Araújo, 2019, p. 136). A partir disso, compreendemos que as interações linguísticas ocorridas em uma plataforma digital estão, diretamente, ligadas aos modos culturais de seus usuários, sendo a cultura digital uma influenciadora do relacionamento interpessoal estabelecido na *web*. Em face do exposto, focamos em apresentar uma reflexão sobre uma página disponível na *web* e analisar as interações linguísticas tendo como suporte de divulgação e interlocução uma rede social.

Tendo em vista o ambiente digital como local propício a variedades linguísticas que constroem o internetês (Silva, 2018), a partir do advento da Internet, o campo informático revelou-se como potencializador das interações sociais, já que com a rede mundial de computadores, pessoas de diferentes regiões/países podem se contatarem e trocarem informações. Esta interação pode acontecer via mensagens instantâneas (aplicativos de conversação) ou, muitas vezes, por meio das redes sociais onde grupo de pessoas se relacionam compartilhando conteúdos, seja por interesses pessoais ou comerciais.

Do ano 2000 em diante surgiram redes sociais como *Orkut* (2004), *Facebook* (2004), *Twitter* (2006), *Tumblr* (2007) e *Instagram* (2010), pelas quais os usuários se beneficiam da possibilidade de enviar e receber atualizações/informações de outros usuários vinculados a essas mesmas redes, sobre os mais diversos temas. Apesar de antigas, uma delas até descontinuada, essas plataformas, em termos de conteúdos linguísticos

não se encontram ultrapassadas, já que são utilizadas como forma de interação entre pessoas e ambientes de estudos linguísticos.

Esses espaços de comunicação são, na verdade, um espaço para a linguagem, como já mencionado anteriormente, em que a linguagem é transformada a partir dos interesses da comunidade que está conectada a elas. Essa comunidade estabelece o uso de expressões para iniciar, estimular e dar continuidade ao processo comunicativo e expressões como *deixe seu like, siga-nos em todas nossas redes sociais, curta nossa página oficial para mais informações* dentre outras, são comuns no dia a dia de uma sociedade informatizada, cujas pessoas estão conectadas às redes.

Nesta seção, priorizamos descrever algumas das funcionalidades e das interações linguísticas realizadas no *Instagram*, rede social a qual selecionamos devido ao fato de que essa permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como os já mencionados, *Facebook, Twitter, Tumblr*.

Dissertar neste trabalho sobre a interação no contexto digital das redes sociais é interessante, pois, por meio da análise de postagens na *web*, é possível perceber a multimodalidade presente em meios eletrônicos. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 123) as características da multimodalidade “[...] podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeos, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)”.

Além disso, é preciso lembrar que a interação pode ser descrita pela Semiótica Social a interação pode ser descrita a partir da noção de “escolha” definida pela Semiótica Social, a qual está vinculada aos interesses de quem produz um signo e este, por sua vez, é determinado a partir dos meios formais de representação e comunicação entre produtores e interpretantes dos textos (Kress; Leite-Garcia; Van Leeuwen, 2001).

Diante disso, ao pensar nas funcionalidades do *Instagram*, Gonçalves et al mencionam que o *Instagram* é ainda capaz de atribuir

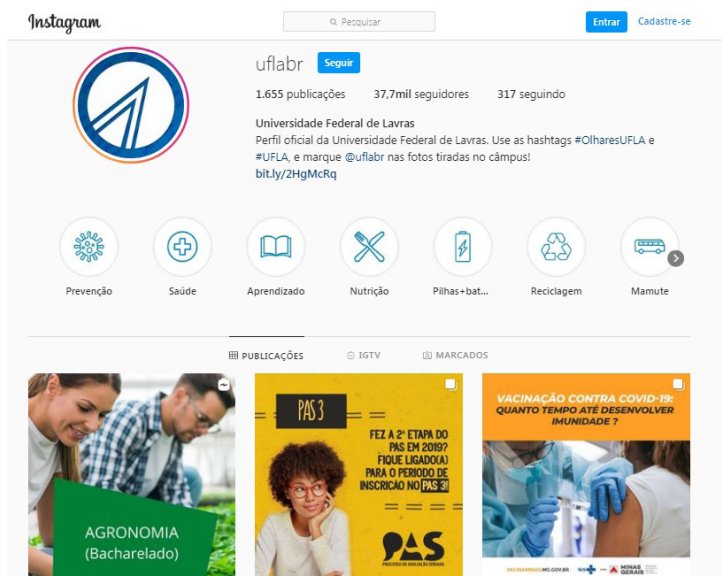
[...] cor, textura (filtro) ou borda à imagem. Ele é câmera e editor de imagem (filtro) que confere nitidez, brilho suave e nostálgico, prestando-se ao compartilhamento de imagens por comunidades, por regiões ou grupos de interesse. (Gonçalves et al, 2016, p. 187)

Assim, os sujeitos que navegam neste espaço são atravessados por múltiplas semioses, identidades e culturas, se deparando com situações complexas de exposição à linguagem.

Criado em outubro do ano de 2010, o *Instagram*, atualmente, possui cerca de 1 bilhão de usuários ativos. Dentre os perfis cadastrados nesta plataforma, destacamos aqueles comerciais, educacionais, pessoais. Para exemplificar algumas possíveis interações linguísticas disponíveis na *web*, apresentamos a página oficial de nossa universidade (UFLA) na rede social *Instagram* que compartilha fotos e vídeos com informações sobre os cursos de graduação, pós-graduação, núcleos de estudos, dentre outras questões do universo acadêmico.

É importante mencionar que essa página é pública, portanto, de acesso livre para qualquer sujeito que tenha disponível um artefato digital com conexão à *Internet* para acessar o site da plataforma e que deseja conhecer um pouco sobre a UFLA, seja ele usuário com conta (cadastro) nesta rede social ou não. Na figura 1 temos a página inicial oficial da Universidade, onde é possível perceber informações gerais sobre a UFLA.

Figura 1 – Página inicial oficial da Universidade Federal de Lavras (UFLA) no *Instagram*







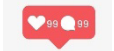
Fonte: < <https://www.instagram.com/uflabr/?hl=pt-br> > Acesso em: 12 mar 2021

Chamamos atenção para a descrição do perfil: “*Perfil oficial da Universidade Federal de Lavras. Use as hashtags #OlharesUFLA e #UFLA, e marque @uflabr nas fotos tiradas no câmpus!*” Os signos linguísticos como a “#” e o “@” trazem possibilidades da plataforma para gerar significados e para popularizar as postagens relacionadas à Universidade.

O incentivo ao uso de *hashtags* (#) evidencia que os administradores da página ressaltam a necessidade de tornar as postagens mais populares, assim facilitando o acesso das imagens compartilhadas ao maior número de internautas possíveis, com isso, possibilitando interações para além de discentes e docentes dessa universidade, mas sim ao público geral.

À medida em que este signo linguístico (#) é utilizado em legendas de postagens, há um maior alcance e, conseqüentemente, a quantidade de *likes* aumenta. Como parte das interações neste ambiente, citamos alguns ícones e símbolos linguísticos que auxiliam na comunicação entre usuários da plataforma, os quais podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1 – Alguns ícones e símbolos linguísticos disponíveis no *Instagram*

Ícones e Símbolo linguístico	Função
# (<i>Hashtag</i>)	Tecla usada para popularizar postagens. Quando utilizada precedida de uma palavra-chave, transforma-se em <i>hiperlink</i> que leva a outra página com publicações sobre o tema da palavra-chave.
@ (<i>arroba</i>)	Tecla usada para mencionar, nos comentários, outro usuário do <i>Instagram</i> em qualquer postagem.
	Ícone para “curtir” ou “dar <i>like</i> ” em qualquer tipo de postagem no <i>Instagram</i> . O grande número de <i>likes</i> populariza uma postagem.
	Ícone para comentar qualquer tipo de postagem no <i>Instagram</i> .
	Ícone de pesquisa de outros perfis, fotos, vídeos disponíveis no <i>Instagram</i> .
	Ícone para acesso ao seu <i>feed</i> (visualização de postagens de pessoas seguidas por você)
	Notificação de quantidade de <i>likes</i> e comentários em uma postagem.

Os signos e os ícones apresentados no Quadro 1 nos mostram que há uma variedade de modos de interação nesta plataforma, podendo ela ser também representada por símbolos. Entendemos que a medida em que nos tornamos usuários desta rede social, utilizando as *hashtags* ou popularizando postagens por meio dos *likes*, evidenciamos o desenvolvimento de um letramento digital ao qual os usuários precisam construir para atribuir significados às ações e às escolhas linguísticas no ambiente virtual.

Considerando que o presente contexto das mídias digitais potencializa os efeitos semióticos das postagens, elevando a multimodalidade dos textos dispersos na *web*, percebe-se também que os letramentos digitais não são estáticos e sim construídos a partir das modificações estabelecidas nos ambientes digitais pelos seus usuários.

Diante disto, percebemos que o mundo digital não é somente composto por linguagens verbais, já que ao mencionar a funcionalidade da utilização da *Hashtag*, podemos nos ancorar nos estudos de Santaella (2012, p. 135) que ressaltam, de modo, simples que “[...] no momento em que as conexões nos levam a outros documentos, sendo eles não só verbais, e sim, audiovisuais (como vídeos, imagens, fotos), o hipertexto se funde com a multimídia, formando um novo conceito: a hipermídia”.

As opções de leituras são ampliadas, com base nisso Santaella (2003) disserta acerca do leitor da nova era, caracterizado como imersivo, por estar constantemente em contato com o hipertexto (texto construído a partir de diversas semioses) e com as linguagens híbridas (quando elementos de dois tipos de linguagem – verbal e não verbal – são dispostos em um texto simultaneamente), e por isso compreendem mecanismos distintos de interatividade.

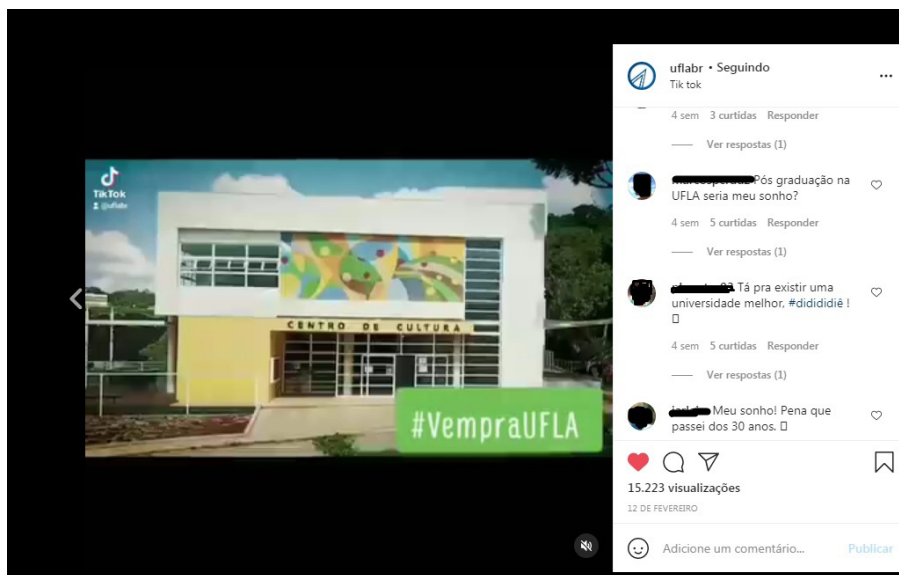
Tendo em vista que qualquer interação, seja ela por meio de *emojis* (☺ ☹) ou por meio de grandes textos deixados em uma das fotos postadas no *Instagram*, mostra que toda interação é **fruto de um interesse despertado**, podendo ele ser proveniente da pessoa/empresa que “alimenta” e/ou dos usuários da página.

Outro caminho de interação no *Instagram* importante de ser mencionado acontece na possibilidade de se postar comentários sobre as postagens, os quais surgem a partir de cada postagem. Além de promover a interatividade entre os usuários interessados no conteúdo da página, os comentários permitem que a página ganhe mais relevância junto

ao algoritmo do *Instagram*, que passa a perceber o valor das publicações e, conseqüentemente, o ganho de mais seguidores.

Na figura 2 é possível perceber como as diversas semioses podem ser utilizadas dentro de uma página no *Instagram* e como os seguidores da página podem interagir a partir de uma determinada postagem.

Figura 2 – Vídeo institucional e comentários no *Instagram*



Fonte: < <https://www.instagram.com/uflabr/?hl=pt-br> > Acesso em: 12 mar 2021

Como é possível perceber na Figura 2, em uma das postagens do perfil oficial da UFLA que mostra a estrutura da instituição educacional por meio de um vídeo e uma trilha sonora (Figura 2), o seguidor X menciona que: “*Tá pra existir uma universidade melhor; #didididiê ! ☺*”.

O uso da *hashtag*, acompanhada do termo *didididiê*, remete a uma sonoridade musical conhecida na cultura brasileira que compõe a trilha sonora do vídeo. Percebemos, nesse exemplo, que, no ambiente digital as interações linguísticas podem vir acompanhadas, além de subsídios da linguagem escrita e visual, também daqueles da linguagem sonora. Por isso, por meio do *emoji* demonstrando alegria e a *hashtag* que referencia a linguagem sonora trazida no vídeo são retratadas interações mais descontraídas em contextos digitais, as quais estão carregadas de

informalidade e emoções. Vale a pena destacar que apenas o uso da escrita do termo *didididiê* poderia não ter nenhum sentido se não viesse acompanhado da linguagem sonora, pois o usuário poderia não conhecer o termo e, então, não associaria à descontração que a música propõe. Dessa forma, o conhecimento de mundo e o contexto social passam a ser amplamente importantes para a construção de sentidos.

A escrita articula-se a partir de arranjos que fazem parte do processo de construção de significado dos sujeitos Kress (2003, 2010), o que caracteriza a linguagem multimodal, em que o significado se realiza por mais de um código semiótico. A linguagem no ambiente digital se mostra fluída, mas, ao mesmo tempo, complexa, heterogênea e segmentada), por aglutinar diversos elementos, com os quais o leitor interage em um único documento (Kleiman, 2014).

Outro fator a ser evidenciado na linguagem dos usuários da plataforma nos comentários é a despreocupação com a norma padrão, já que em um dos comentários (Figura 2 – segundo comentário) a forma verbal *está* é substituído pela linguagem abreviada e informal *tá*. Assim, percebemos que a linguagem usada no ambiente digital, muitas vezes, é abreviada e indica a instantaneidade/rapidez na comunicação que este espaço proporciona.

Consideramos que o avanço da comunicação humana por meio de redes sociais revela mudanças das relações interpessoais. A escrita praticada nessas redes não segue as normas do português padrão, visto que *está* se transforma em *tá*, *você* em *vc*, *para* dá espaço para o informal *pra*. Como consequência, a análise deste tema nos faz refletir sobre o diferencial do internetês (linguagem virtual) e sobre as interações linguísticas que ocorrem no ambiente informatizado.

Goulart, Glória e Araújo (2020) exemplificam as novas formas de representação da cultura escrita no ambiente digital. Segundo as autoras, a organização, a elaboração e a estrutura de um texto disposta no ambiente digital diferem do que é estabelecido nos padrões do material impresso. Para exemplificar elas mencionam o fato da carta (material impresso) circular no suporte digital como e-mail, enquanto o diário se transforma em *blog*. Assim, é possível considerar que as interações linguísticas estabelecidas no ambiente digital podem vir a ser diferentes visto que são construídas a partir da presença de novos elementos, ou seja, a variedade de semioses que constroem os gêneros textuais.

5 Considerações finais

No que se refere as discussões teóricas deste trabalho, vemos que com o avanço da tecnologia digital, os processos que envolvem as interações linguísticas na contemporaneidade são modificados a partir das novas configurações de textos em diferentes suportes digitais, os quais ao serem criados possuem um objetivo central que pode vir a ser modificado por meio das demandas de seus usuários. A demarcação de novos modos de interação, comportamentos, gestos diante do que é exposto em termos textuais no ambiente, requer do leitor habilidades leitoras ampliadas a fim de construir o sentido de um texto rico em multimodalidade.

O contexto ao qual vivemos no século XXI nos mostra uma vasta gama de suportes informatizados/artefatos digitais e, com isso, salientamos que as relações interpessoais, conseqüentemente, modificam-se a partir das linguagens escolhidas e estabelecidas nos ambientes digitais. O manuseio dos *tablets*, dos *smartphones*, dos *laptops* com acesso à rede mundial de computadores para *login* em uma rede social, nos permitem a comunicação, o compartilhamento de conteúdo comerciais e/ou pessoais, bem como a troca de informações entre pessoas, e todo esse sistema é determinado a partir de uma demanda social e dos contextos dos seus usuários. Mencionamos, ainda neste trabalho, acerca do lugar da sociolinguística enquanto área do conhecimento que estabelece estudos dentro da LA relacionando os aspectos linguísticos e aos aspectos sociais.

Por fim, a breve apresentação de uma página na *web*, o perfil oficial no *Instagram* da Universidade Federal de Lavras-UFLA, nos revela que as redes sociais, muito utilizadas hoje em dia, possuem postagens, códigos semióticos que mesclam linguagens semióticas (audiovisuais, verbais, dentre outras) com presença da multimodalidade. Diante disso, enfatizamos que nas experiências interativas pelas redes sociais, podemos observar que a comunicação virtual ocorre de forma mais dinâmica e novos modelos de comunicação vão se constituindo ao longo do tempo levando em consideração as influências sócio-históricas em que os usuários da rede e da plataforma estão inseridos. Assim, este trabalho nos mostra que a *Internet* faz parte da vida social como também tem fortes influências no cotidiano das pessoas que a utilizam e têm a capacidade de modificar, de construir e de efetivar o uso de diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, destacamos que a produção escrita, em ambiente digital, compõe-se da diversidade de linguagens semióticas, as quais possibilitam composições variadas em um mesmo texto, no caso, para mesmas respostas, cabendo ao usuário e ao leitor recriar as combinações de elementos, compondo um texto multimodal, o que exige múltiplas habilidades para o pleno entendimento (Rojo, 2012). A combinação de elementos amplia-se conforme a infinidade de possíveis discursos presentes nos textos multissemióticos, na medida em que a linguagem sonora, imagética, verbal e demais signos adquirem uma relação ainda mais aproximada.

Declaração de autoria

Thaís de Castro Casagrande participou na elaboração da pesquisa e escrita do texto. Patrícia Vasconcelos de Almeida teve participação na escrita teórica e revisão geral do texto. Ilsa do Carmo Vieira Goulart teve participação na escrita teórica e revisão geral do texto.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ARAÚJO, L. A variação e a mudança linguísticas pela sociolinguística: pressupostos para o estudo da língua em uso. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 11, n. 1, p. 126-142, 2019.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem Online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CELANI, M. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. TOMITCH, L. (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHARTIER, R. *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, R. Sem livros. *Revista Linguagem*, São Carlos, v.32, n. temático, p. 6-17, 2019.

DUDENEY, G; H, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo, 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GONÇALVES, L. et al. Diálogos entre semiótica e análise de discurso: uma reflexão sobre o ‘emitir para existir’ na linguagem do *Instagram* do @reveillondosmilagres. *Ciências humanas e sociais*, Maceió, v. 3, n.2. p. 183-198, 2016.

GOULART, I.; GLÓRIA, J.; ARAÚJO, M. A ação leitora na contemporaneidade: da multimodalidade textual à pluralidade de sentidos. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. Esp. p. 172-187, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp172-187>

KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 79-97, 2014.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001. p.107-170.

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

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

LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999.

RIBEIRO, A. COSCARELLI, C. Letramento digital. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. p s/n.

RIBEIRO, A. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v. 8, n.1, p. 15-38, 2009.

ROJO, R; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36.

ROJO, RMOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. *Como eu ensino: leitura de imagens*. Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, A. et al. A ampliação da linguagem no ambiente digital. In: V CONGRESSO NACIONAL D EDUCAÇÃO, 2018, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/45539>>. Acesso em: 12 mar 2021.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.(org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p.89-115.

STREET, B. Multimodalidade. In: FRADE, I. C. A.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. s/n.



A Social-Semiotic Approach to Color Analysis in Digital Media: Theory and Practice

Uma abordagem sociosemiótica para análise de cores em mídias digitais: teoria e prática

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

andrematumoto@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-3544-3576>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

paulosegundo@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

Abstract: This article aims to discuss the study of color from a social-semiotic perspective. The article begins with an overview of Gunther Kress and Theo van Leeuwen's distinctive feature approach to color in their Grammar of Visual Design (2021) and concludes that the authors base their claims primarily on paintings and print media, which may skew the categories toward analog media. Drawing on color theory, mainly the contributions of Rhyne (2017), this article argues that social-semiotic analyzes can benefit from systematized and quantitative categories for color analysis, especially for digital media corpora. The article introduces several analytic categories, such as color harmony and the RGB color space, that are relevant to understanding how color works in digital spaces. The paper proposes the use of the free and open source software GIMP and ImageMagick for a qualitative and quantitative approach to the distinctive features of color and for a better understanding of the complexity of colors and their meaning potential. Based on these methodological procedures, the distinctive feature approach is revised with Rhyne's contribution. Finally, the categories are applied to two stock images as a case study.

Keywords: social semiotics; color theory; grammar of visual design.

Resumo: Este artigo visa discutir o estudo da cor a partir da abordagem sociosemiótica. Começando com uma visão geral da abordagem da cor por Gunther Kress e Theo

van Leeuwen, na sua *Gramática de design visual* (2021), conclui-se que os autores baseiam as suas constatações principalmente em pinturas e mídias impressas, o que pode enviesar as categorias em direção aos meios analógicos. Baseado na teoria das cores, principalmente nas contribuições de Rhyne (2017), o artigo argumenta que as análises que partem da semiótica social podem se beneficiar de categorias especializadas para a análise da cor, principalmente para *corpora* de meios digitais. O artigo introduz uma série de categorias analíticas, tais como a harmonia de cores e o espaço de cor RGB, que são relevantes para compreender como funciona a cor nos espaços digitais. Para demonstrar as categorias aqui apresentadas, são utilizados os *softwares* gratuitos e de código aberto GIMP e ImageMagick. Eles permitem uma abordagem qualitativa e quantitativa das características distintivas da cor e permitem uma melhor compreensão da complexidade das cores e do seu potencial de significado. Com base nesses procedimentos metodológicos, a abordagem de traços distintivos é revista através das contribuições de Rhyne. Finalmente, como um estudo de caso, as categorias são aplicadas em duas *stock images*.

Palavras-chave: semiótica social; teoria das cores; gramática do design visual.

Recebido em 31 de janeiro de 2023.

Aceito em 28 de agosto de 2023.

1 Introduction

People's interest in understanding colors can be traced back to the 5th century B.C., at least in Western civilization. The works of Alcmaeon of Croton are among the earliest evidence of the ancient Greeks' attempts to understand visuo-spatial perception (Pavlidis, 2021, p. 7). In the millennia between Alcmaeon and modern society, many thinkers from a wide variety of perspectives have put forward theories about colors. Among them, we highlight two whose importance is still felt today: Isaac Newton (1642-1726/27) and Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Newton is known, among other things, for his studies of light and color (Pavlidis, 2021, p. 35-38), from which he derived the idea that colored lights can be combined to produce other colors, as well as the claim that white light is produced by combining different colors (Rhyne, 2017, p. 3). Goethe, in turn, was also engaged in the study of colors outside of his

literary works. In *Zur Farbenlehre*¹ (1810), he created the basis for the Red, Yellow, and Blue color model (Rhyne, 2017, p. 9), which is often taught in elementary schools. He also opposed Newton's color theory, focusing instead on a qualitative model that considered perception and the psychological and physiological effects of colors (Rhyne, 2017, p. 9; Pavlidis, 2021, p. 44). In this sense,

Goethe rejected the 'sterilised' approach of a theory of colour, in which colour is deprived of its sensation, and is treated as an objective phenomenon even without the need for an observer to experience it. He was deeply certain that talking about colour has no meaning outside of the context of its perception, through the active sensation of vision (Pavlidis, 2021, p. 45).

We do not consider inconsistent the studies of color meaning and effects and the studies of its materiality². Instead, we conceive these approaches as complementary. In this article, we will draw upon the social semiotic approach (Hodge; Kress, 1988) to discuss color as a meaning-making resource. As such, we move closer to Goethe's conception of color, since we cannot ignore the role of the observer in the semiotic process. At the same time, social semiotics places importance on the materiality and affordances of the semiotic resources (Jewitt; Bezemer; O'halloran, 2016, p. 160).

It bears mentioning that the relation between materiality and perception can be quite complex. Bateman, Wildfeuer and Hiippala (2017, p. 27) discuss that the immediate relation between the semiotic

¹ In 1840, Charles Eastlake translated the book into English and called it *Theory of Colours*. It is worth noting that Eastlake omitted the parts where Goethe opposed Newton's observations (Possebon, 2009, p. 28-30; Rhyne, 2017, p. 11).

² To return to Goethe's proposal, although he opposed the scientific paradigm of his time, he also conducted experiments on color phenomena. In one of them, which sparked his opposition to Newton's approach, he claimed that "Newton's prismatic experiment was erroneous in that there is no green colour directly exiting a prism, but green is rather a composition of yellow and blue only after some distance from the prism, where the two colours overlap" (Pavlidis, 2023, p. 44). However, "his observation is false and depends on the topology of the experiment and typical light effects at boundaries" (2023, p. 44). Similarly, Eastlake emphasized that Goethe would have received more praise from the scientific community had he let others try to reconcile his findings with current theory rather than attacking it so directly (1840, p. ix).

modes and resources and sensory channels is misleading. The authors point out that understanding the material qualities of the object does not necessarily give us an understanding of how we perceive it (2017, p. 27). For example, when we hear a sound, we receive a variety of information outside of its physical properties: space, direction, distance, etc. Conversely, as we will show in this paper, our perception may not be able to comprehend many material properties of semiotic resources, in our case colors.

Therefore, we will discuss the meaning-making potential of colors, considering the fact that there are many aspects that may elude our perception. We consider colors as both quantitative and qualitative phenomena. Our proposal may help researchers systematize the analysis of colors as a visual resource, especially when it comes to digital media. To do so, we will first discuss how social semiotics, one of many approaches that attempt to systematize a perspective on colors, has historically analyzed them.

One cannot overestimate the importance of Gunther Kress' contributions to the social-semiotic approach to multimodality. Together with Theo van Leeuwen, they discussed fundamental concepts and tools that are still productive for the analysis of different modes and media. *Reading Images*, written in 1990, was one of the first systematic attempts to understand the complexity of meaning in images. The book was aimed at teachers and focused on children's drawings and illustrations in textbooks (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. vi). The authors expanded their scope and wrote the first edition of *Reading Images: The Grammar of Visual Design* in 1996.

As the name implies, the authors intended to create a grammar for the visual mode to "describe the way in which we depicted people, places and things combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension" (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 1). The second edition of the book was published in 2006 and the third edition in 2021, with each edition adding to and expanding the authors' categories for visual grammar analysis. In this article, we will focus specifically on how Kress and van Leeuwen conceptualize color analysis.

In the first edition of *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996, p. 165), the authors discuss color primarily as a modality marker under the categories of Saturation (a scale from full color to black and white), Differentiation (a scale from diversity to monochrome), and

Modulation (a scale from a diversity of shades of the same color to the use of a single shade). Color also appears briefly in the discussion of the materiality of meaning: In discussing the potential for meaning in brushstrokes, the authors cite, among other things, the use of color by Wassily Kandinsky and Pieter Mondrian (1996, p. 236).

Prior to the second publication of *Reading Images*, Kress and van Leeuwen published the article “Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour” (2002), which laid the foundation for their approach to color. As in their visual grammar, the authors introduce the possibility of a grammar of color (2002, p. 343). To this end, Kress and van Leeuwen discuss the meaning-making potential of color based on Halliday’s (1978) metafunctions and provide a brief overview of the history of color studies. Following Kandinsky (1977), the authors distinguish two types of affordances³ for color: association (or provenance) and the distinctive features of color (2002, p. 355).

Association refers to the meanings culturally and socially ascribed to colors (Kress; Van Leeuwen, 2002, p. 355). For example, Red may be associated with love, fire, or violence. These meanings come from the interests and use that sign makers have historically given to colors (Jewitt, Bezemer; O’halloran, 2016, p. 156-7), and as such we understand them even when they appear outside their original context. This in turn limits the way we interpret color.

While the affordances of a colour may be limitless in theory, in practice they are not, and a plausible interpretation can usually be agreed on, provided the context of production and interpretation is taken into account (Kress; Van Leeuwen, 2002, p. 355).

The second affordance is a set of distinctive features based on Jakobson and Halle’s (1956) phonology. For example, if we paint a heart with a pale Red color, we may interpret it differently from a bright Red heart. We may view the former as “sickly” or “fading,” as if it were a perishing love, while we may view the latter as full of life.

In the second edition of *Reading Images*, color appears as a modality marker and in a separate section on the meaning of materiality

³ The potential uses of a semiotic resource are based on its material features and on the perception of the sign makers (Jewitt; Bezemer; O’halloran, 2016, p. 155; Van Leeuwen, 2005, p. 273;).

rather than under brushstroke analysis (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 225-238). Following their proposal in the 2002 article, Kress and van Leeuwen present their distinctive feature approach to color and its possibilities.

In the third edition of *Reading Images*, the framework given in the second edition and in Kress and van Leeuwen's 2002 article is largely maintained. Although the authors mention some digital media such as Microsoft PowerPoint, referring to an earlier work by van Leeuwen (Van Leeuwen, 2011), most examples still refer mainly to paintings and print media.

A fundamental aspect of social semiotics that the authors emphasize is the impact that technology has on the meaning-making process, particularly on "graphically realized semiotics" (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 227). Conversely, there are several digital methods for multimodal analysis. For example, Bateman, Wildfeuer, and Hiippala discuss several tools for multimodal analysis in their book *Multimodality* (2017), including computational methods such as neural networks for image description, color recognition, and labeling (Johnson; Karpathy; Fei-Fei, 2016, Karpathy; Fei-Fei, 2015).

Similarly, in this article, we will discuss how color theory and graphic design software can assist social-semiotics researchers, particularly in small-scale research. To this end, we rely primarily on Rhyne's (2017) propositions for color analysis in digital media. We consider that the author's detailed discussion of color theory is compatible with Kress and van Leeuwen's distinctive feature approach and can greatly improve the analysis of digital *corpora*. We also present methods for visual analysis using the free and open source software GIMP (gimp.org) and ImageMagick (imagemagick.org/). We selected both software based on previous works (Matumoto, 2022a, 2022b; Matumoto; Gonçalves-Segundo, 2022a, 2022b) and chose to discuss replicable and free methods for accessibility reasons.

We organized the article as follows: First, we discuss the distinctive features approach as proposed by Kress and van Leeuwen (2002; 2021). Then, we introduce some analytic categories as proposed by Rhyne (2017), the software GIMP and ImageMagick tools, and how they allow us to visualize the author's claims. We then apply the categories in a case study of two stock images, followed by the concluding remarks.

2 The distinctive feature approach to color

As mentioned earlier, we ground our considerations on the social-semiotic framework (Hodge; Kress, 1988), in particular on the Grammar of Visual Design and its contributions to color analysis (Kress; Van Leeuwen, 2002; 2021). Building on Rhyne's (2017) work, we intend to extend Kress and van Leeuwen's categories to the analysis of digital media and provide methods for color analysis.

Kress and van Leeuwen's distinctive feature approach (2002; 2021, p. 244-9) aims to analyze the meaning potential of colors based on their material properties, such as Hue and Saturation. Table 1 summarizes the properties of colors:

Table 1 – Color distinctive features

Distinctive feature	Description
Value	Refers to the scale from “maximally light (white) to maximally dark (black)” (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Saturation	Refers to the scale from saturated, or pure, colors to the softest and duldest colors (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Purity	Refers to the scale from color purity, such as bright Red, to color hybridity, such as Orange-red, a mixture (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Modulation	Refers to the scale from fully modulated colors, such as the many shades of Blue, to flat colors, such as a single shade of Blue (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Transparency	Refers to the scale from transparency to opacity (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 246).
Luminosity	Refers to the ability of a color to glow, to ‘stand out’ by itself (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 246-7).
Differentiation	Refers to the scale from monochromatic registers to a varied palette (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 247).
Hue	Refers to “the scale from Blue to Red” (Kress; Van Leeuwen, 247-8). Broadly speaking, it refers to what we often consider as the colors themselves, such as red, blue, green, etc.

Source: Created by the authors.

These features are a robust set of categories for color analysis, and as the authors note, it is important to keep in mind the fact that all these features work together and therefore the meaning potential of a particular color (or set of colors) depends on the configuration of the individual features (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 247). Moreover, signs function as “complex constellations” (Bateman; Wildfeuer; Hiippala, 2017, p. 116). This means that the composition and the participants⁴ represented are as important as the colors used to represent them. From a social-semiotic point of view, we should always consider the context for the creation of the image and the relationship between the semiotic choices and the discourses and ideologies (i.e., the association that results from the semiotic choices).

Returning to our example of the two hearts painted Red, we can confirm that our meaning hypothesis is based on the Red hue, its Saturation, the associations we attribute to these features, *and* the fact that we have drawn a heart, often associated with love. If we were to draw a campfire or a bloody landscape instead, we would no longer associate Red with love (but with fire and violence), but we might still interpret Saturation in a similar way (for example, as a signifier of intensity).

Thus, as Kress and van Leeuwen noted, the possibilities of colors are not unlimited: They arise from culturally recognized uses, physical properties, and the way we perceive colors. Given the interplay of these aspects, especially perception, color analysis can be particularly challenging because what a color “is” may not be readily recognized in its entirety. This is noteworthy when we consider the way the authors formulate their categories:

These distinctive features indicate, as in Jakobson and Halle’s (1956) distinctive feature phonology, a quality which is visual rather than acoustic, and is not systematized, as in phonology, as structural oppositions but as values on a range of scales (Kress; Van Leeuwen, 2002, p. 355).

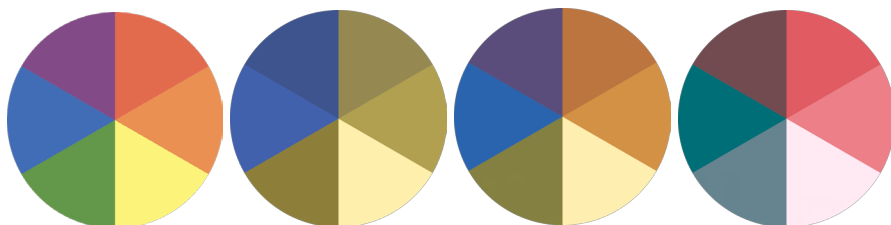
In contrast to the phonology of Jakobson and Halle (1956), Kress and van Leeuwen consider that each feature are values on a scale, such as “light to dark,” rather than oppositions (such as [+voiced] and [-voiced]).

⁴ A generic term for people, places, and things represented in the semiosis (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 45, 113–5).

However, the authors do not provide specific measures to determine, for example, what is “maximally light” or “maximally black” (Kress; Van Leeuwen, 2002, p. 355).

This means that the analyzes may depend largely on perception, which does not always provide the most accurate representation of the colors of the image (Figure 1). In addition, in some cases only a few particularly salient colors are fully discernible, which can turn the categories into contrasts rather than scales. For example, different screens (e.g., computer monitors and cell phone screens) can slightly alter the colors displayed, which can affect how we interact with colors and, more importantly, how we analyze them.

Figure 1 – Hue examples



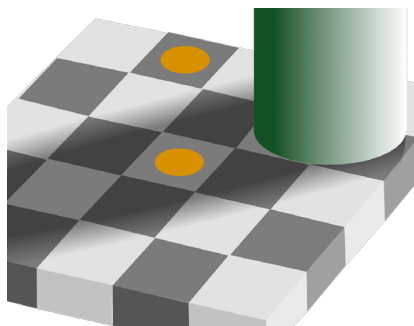
Source: Created by the authors.

Figure 1 shows four sets of colors that we have created using four color wheels based on Rhyne (2017, p. 33). The first is the original file, while the other three simulate color deficiencies (from left to right): Protanope, Deuteranope, and Tritanope. To most people, all four wheels will look different, while some people⁵ will have difficulty perceiving the differences between the first wheel and the other three.

Even outside of color deficiency, other factors can affect color perception, such as lighting conditions, positioning of the color, or what we focused on previously. This is particularly noticeable in optical illusions, such as the example in Figure 2.

⁵ According with the NHS (National Health Service), 1 in 12 men are and 1 in 200 women have some type of color vision deficiency.

Figure 2 – Optical illusion



Source: Wikimedia commons (2007).

The two Orange spots are the same color, but we perceive them differently (we might say one is darker than the other). Unlike the naked eye, software such as GIMP, as we will demonstrate, can show us not only that they are the same, but also what they are in terms of Saturation, Brightness, and so on.

These factors illustrate the complexity of color and color analysis. Kress and van Leeuwen's scale approach is one way to account for the idiosyncrasies of color, although it does not present specific methods for accurately analyzing color data. However, we should remember not to downplay the role of perception in the semiotic process. Most people who interact with images (whether on the internet or on print media) will not have these tools to properly measure what color is. Designers, however, have a deep understanding of how color works and how to use it to convey what they want to communicate. Just as Kress and van Leeuwen (2021, p. 238) inform us about the deeply material history of color, we argue in this article that to understand the current semiotics of color, we must understand the processes by which they are created.

With this in mind, we propose categories and methods that allow us to quantify and systematize the properties of color, particularly in digital media. With the aid of color theory, we can better understand what colors are and how they work. Using GIMP and ImageMagick, we can describe the various parameters that make up colors. Thus, we can effectively use the distinctive feature's scales to analyze the meaning potential of colors. Therefore, our proposal introduces concepts and methods currently used by sign makers, which allows us to generate

hypotheses based on tools used in the semiotic process. This opens the door to comparable and reproducible results for color analysis, which is particularly useful for understanding the use of color by different groups in different contexts.

3 Basic concepts of color theory

From the perspective of color theory, the concept of the color model is particularly important. According to Rhyne (2017, p. 1), a color model is “a structured system for creating a full range of colors from a small set of defined primary colors.” Also,

There are three fundamental models of color theory. [...] these models are as follows: (1) the Red, Green, and Blue (RGB) color model of lights and display originally explored by Isaac Newton in 1666; (2) the Cyan, Magenta, Yellow, and Key Black (CMYK) model for printing in color originally patented by Jacob Christoph Le Blon in 1719; and (3) the Red, Yellow, Blue painters model fully summarized by Johann Wolfgang von Goethe in 1810 (Rhyne, 2017, p. 1).

In Table 2, we briefly summarize these three models:

Table 2 – The color models

Color model	Description	Visual representation
RGB	“The RGB color model assembles the primary lights of Red, Green, and Blue together in various combinations to produce a broad range of colors [...]. The RGB color model is termed as an additive color model in which the combination of the Red, Green, and Blue primary lights produces White light [...] The RGB color model is used in various technologies producing color images, such as conventional photography and the display of images in electronic systems” (Rhyne, 2017, p. 1).	

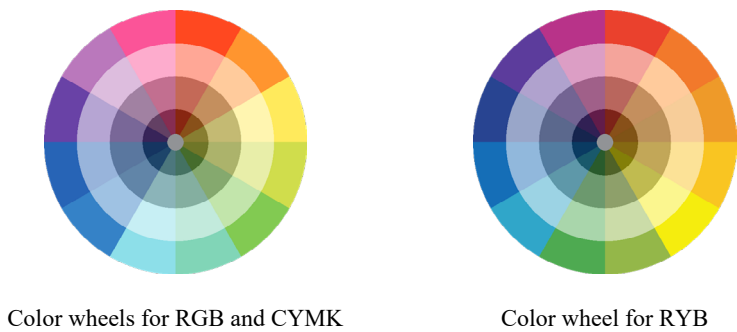
Color model	Description	Visual representation
CMYK	“The CMYK color model is designed to support color printing on White article. The CMYK color model is termed as a subtractive color model in which the starting point begins with a White or light surface. Color pigments Reduce the reflection of the original White light. The color inks thus subtract from the original White surface. Typical output devices for the CMYK color model include color inkjet, laser, and dye-sublimation printers” (Rhyne, 2017, p. 5).	
RYB	“The RYB color model is a subtractive color model for mixing painting pigments [...]. Starting with White paper, RYB color pigments when combined together yield Black, similar to the CMYK color model [...] The RYB color model is used in the arts and arts education” (Rhyne, 2017, p. 7).	

Source: Created by the authors. Images adapted from Rhyne (2017, p. 2).

Since we will be using a digital *corpus*, we will focus mainly on the RGB system. First, we can visually represent colors on a *color wheel*, which we can use to analyze how hues relate to each other (Rhyne, 2017, p. 79). We can represent the RGB and CYMK models with the same color wheel⁶, while the RYB model is different from the two, as shown in Figure 3:

⁶ As seen in the visual representations in Table 2, the RGB and CYMK models are complementary, since their primary and complementary colors are the same but inverted for each model (Rhyne, 2017, p. 82).

Figure 3 – Color wheels

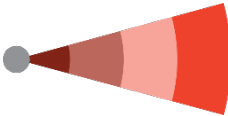
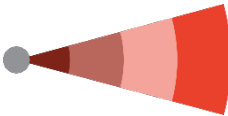


Source: Adapted on Rhyne (2017, p. 83).







Both wheels present *hues*⁷, *tints*, *tones*, and *shades*. In the outer area are the *hues*, the purest, most saturated colors. *Tints* are hues mixed with *white* and are placed next to them. *Tones* are mixed with *gray* and are placed in-between tints and *shades*, hues mixed with *black*. The innermost region is the neutral gray (Rhyne, 2017, p. 83-5).









The color wheel allows us to detect *color harmonies*. Kress and van Leeuwen (2021, p. 238) mention the concept but do not elaborate on it. Harmonies are a way to systematize how colors can work well together based on a main (or key) color (Rhyne, 2017, p. 86). In Table 3, we present the possible color harmonies for both color wheels, using Red as the main color:





Table 3 – Color harmonies

Color Harmony	RGB/CMYK color wheels	RYB color wheel
<i>Monochromatic</i> : a harmony between a hue and its tints, tones, and shades (RHYNE, 2017, p. 87).		

⁷ We will utilize the term “hue” to refer to one of color’s distinctive feature as well as to pure colors.

Color Harmony	RGB/CYMK color wheels	RYB color wheel
<p><i>Analogous:</i> a harmony between three colors adjacent to each other, of which the middle one is the main color (Rhyne, 2017, p. 88).</p>	 Analogous color harmony on the RGB/CYMK color wheel. The main color is yellow, with green and orange as the two adjacent colors. The wheel shows the RGB and CMYK color spaces.	 Analogous color harmony on the RYB color wheel. The main color is yellow, with green and orange as the two adjacent colors.
<p><i>Complementary:</i> a harmony between one color and the color opposite to it in the color wheel (Rhyne, 2017, p. 89).</p>	 Complementary color harmony on the RGB/CYMK color wheel. The main color is yellow, and the complementary color is purple. The wheel shows the RGB and CMYK color spaces.	 Complementary color harmony on the RYB color wheel. The main color is yellow, and the complementary color is purple.
<p><i>Split complementary:</i> a harmony between the main color and the two colors adjacent to its complementary color (Rhyne, 2017, p. 90).</p>	 Split complementary color harmony on the RGB/CYMK color wheel. The main color is yellow, and the two colors adjacent to its complementary color (purple) are blue and red. The wheel shows the RGB and CMYK color spaces.	 Split complementary color harmony on the RYB color wheel. The main color is yellow, and the two colors adjacent to its complementary color (purple) are blue and red.

Color Harmony	RGB/CYMK color wheels	RYB color wheel
<p><i>Analogous complementary:</i> a harmony between the key color and an analogous harmony of its complementary color (Rhyne, 2017, p. 89).</p>		
<p><i>Double complementary:</i> a harmony between two adjacent colors and their respective complementary colors (Rhyne, 2017, p. 92).</p>		
<p><i>Tetrad-Rectangular:</i> a harmony between four equally distant colors (Rhyne, 2017, p. 93).</p>		
<p><i>Tetrad-Square:</i> a harmony between four equally distant colors, three steps from each other (Rhyne, 2017, p. 94-5).</p>		

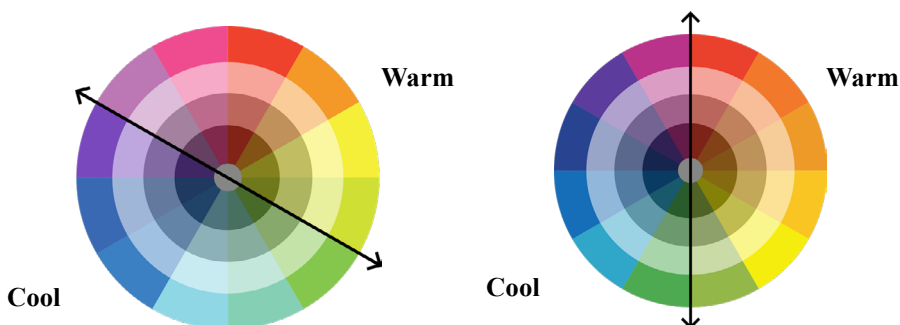
Color Harmony	RGB/CYMK color wheels	RYB color wheel
<i>Diad</i> : a harmony between two colors, two steps from each other (Rhyne, 2017, p. 95).		
<i>Triad</i> : a harmony between three equally distant colors (Rhyne, 2017, p. 96).		

Source: Created by the authors. Images based on Rhyne (2017).

In addition, the color wheel provides a visual representation of *warm* and *cool* colors (Figure 4), which also influences the relationship between colors and their potential for meaning:

The color wheel can be divided into warm and cool colors. In general, Green, Blue, and Purple are defined as cool colors, while Yellow, Orange, and Red are grouped as warm colors. Warm colors tend to advance and expand in space. Cool colors tend to recede and contract in space. White, Gray, and Black are considered to be neutral in this regard. As a result, colors can have physiological and psychological effects on people (Rhyne, 2017, p. 85).

Figure 4 – Cool and Warm colors



Source: Adapted from Rhyne (2017, p. 86).









The meaning-making potential that arises from color harmonies and the dichotomy of cool and warm colors is expansive. For example, complementary harmonies can be linked with associative affordances, such as Red contrasting with Blue and Cyan (e.g., in a contrast between fire and water). They can also lead to what we might call “emergent meanings,” or new possibilities based on the properties of colors. For example, in Matumoto (2022b), we discussed how the games *Aero Fighters 2* (VIDEO SYSTEM, 1994), *Sonic Wings 2* (VIDEO SYSTEM, 1996), and *Strikers 1945 II* (PSIKYO, 1997) use color harmonies to make Brazil stand out among the other countries, reinforcing the representation of Brazil as a forest in contrast to the representation of most other countries in the game.

Cool and warm colors evoke associative meanings simply by their names. They also have practical uses, for example in interior design: warm colors are perceived as closer, while cool colors are perceived as further away. We can use this to make a room seem more inviting, cozy, or spacious and relaxing, depending on the “temperature” of the color used.

Apart from the color wheel, we can represent web colors (colors for digital applications) by their *RGB values* or in *hexadecimal format* (HEX triplet) (Rhyne, 2017, p. 66). RGB values refer to the values of Red, Green, and Blue, from 0 (lowest value) to 255 (highest value), that each color has for each of these three parameters. The HEX triplet “is a six-digit and three-byte hexadecimal number used to represent a color”

(Rhyne, 2017, p. 67). See Table 4 for a range of colors and their RGB values and HEX triplets.

Table 4 – Examples of RGB values and HEX triplets

Color	RGB values	Hex triplets
	255, 0, 0	#FF0000
	0, 255, 0	#00FF00
	0, 0, 255	#0000FF
	255, 0, 100	#FF0064
	0, 100, 0	#006400
	50, 150, 255	#3296FF
	100, 90, 90	#645A5A
	255, 255, 255	#FFFFFF
	0, 0, 0	#000000

Source: Created by the authors.

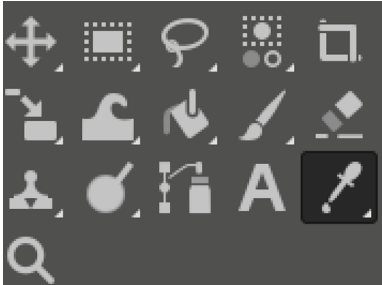
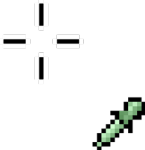
We represent the RGB notation of a color as three values separated by commas. The first refers to the value of Red, the middle to the value of Green, and the last to the value of Blue. This means that the RGB color space includes a total of 16,777,216 colors (or 256 to the 3rd power). In Table 4, we have modulated different values of each parameter to create nine RGB configurations. The first three are each pure Red, Green, and Blue, while the next three are mixtures. The seventh has no dominance between the three parameters, resulting in a grayish color. The last two have equal values for all three parameters but do not result in gray. This is because the lowest possible RGB values result in pure black, while the highest result in White. The HEX triplets represent the same information, but in a way that is easier for computers to process⁸: the first two digits refer to Red, the middle two to Green, and the last two to Blue.

⁸ Cf. Rhyne (2017, p. 67) for a summary of how to read HEX triplets.

4 Analyzing colors with GIMP and ImageMagick

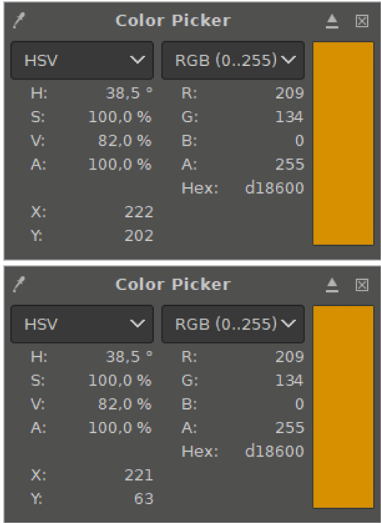
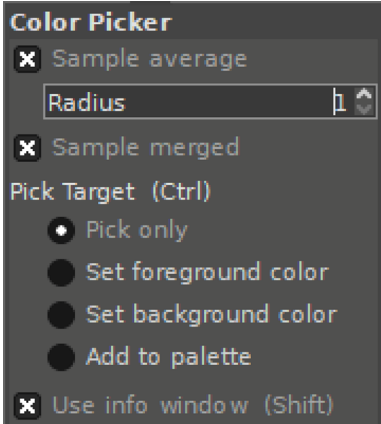
An in-depth analysis based on RGB values and HEX triplets makes it possible to precisely locate the colors under investigation. For this purpose, the Color Picker Tool⁹ in GIMP can be used to collect this type of data (Table 5).

Table 5 – Color picker tool on GIMP

Image	Description
	In the Toolbox of GIMP (on the left side of the program) we will find several tools ¹⁰ , including the color picker tool (highlighted by a gray box).
	When we select it, the cursor turns into an eyedropper and crosshairs. If we click on the place where the crosshairs point, a small window will open.

⁹ Whenever we introduce a new tool or option, we will provide a link to the GIMP Team Documentation Page, which describes the tool and how to use it.

¹⁰ Tools with a small triangle in the bottom-right corner are swappable with a related tool by right-clicking its icon. In the color picker’s case, we can swap it for the measure tool, which functions similarly to a ruler.

Image	Description
	<p>In this window, we will find several pieces of information. In the columns, the researcher can choose which color model to display. In this case, the left column is the HSV color space and the right column is the RGB model. HEX refers to the HEX triplet, and finally, X and Y refer to the coordinates of the selected pixel. Pixels are the smallest units in digital images.</p> <p>We return to Figure 2 to verify that the two Orange spots are indeed made up of the same color. The difference between the examined pixels is their positions (X and Y values).</p>
	<p>If we want to sample more than one point (or <i>pixel</i>) of the image, we can select the <i>sample average</i> option in the Tool options, which are located under the Toolbox by default. The Radius options refer to the area that will be sampled by the tool. When this option is selected, GIMP displays the average color of the selected area instead of the exact pixel selected.</p>

Source: Created by the authors.

Using the color picker tool of GIMP, we can identify specific colors in the composition or select a group of colors to determine the overall color in a specific area of the image. This means that we do not have to consider colors as a comparative category, in the sense that Hue,

Saturation, Brightness, etc. are understandable and quantifiable on their own, not in comparison to the rest of the composition.

The HSV (Hue, Saturation, and Value) and the HSL (Hue, Saturation, and Lightness) are three-dimensional representations of the RGB color model¹¹ (Rhyne, 2017, p. 58). In Table 6, we briefly discuss the individual parameters:

Table 6 – HSV and HSL color spaces

Parameter	Description
Hue	Refers to color gradations shown in a circle that begins and ends at the color Red, at 0 degrees. The color wheel shown earlier follows this organization, and starting from Red, Cyan, for example, is at 180 degrees, directly opposite to Red (Rhyne, 2017, p. 61).
Saturation	Refers to the distinction between a particular hue and the neutral gray in the center of the color wheel, where no hue dominates. For this reason, the purest and most saturated colors on the color wheel are in the outer areas farthest from the center (Rhyne, 2017, p. 61).
Value	Refers to the brightness of a particular hue and varies with Saturation in the HSV color space. It ranges from 0%, pure black, to 100%, colors are present (Rhyne, 2017, p. 62).
Lightness	Refers to the degree of illumination of a given Hue in the HSL color space. It ranges from 0%, or no light, to 100%, or full illumination (Rhyne, 2017, p. 62).

Source: Created by the authors.

If we return to the example in Table 5, we find in the left column the HSV description of the Orange used in the image: for Hue, it is 38.5° (Figure 5) of Red; for Saturation, it is 100, since it is a pure color; and finally, for Value, it is 82%, which means that it is not a totally light color.

As for Lightness, we can use the following mathematical formulas to calculate the Lightness of a color (Saravana; Yamuna, 2016, p. 464):

¹¹ Cf. Rhyne (2017, p. 63-66) for a discussion regarding both models and their visual representations.

$$R' = \frac{R}{255}; G' = \frac{G}{255}; B' = \frac{B}{255}$$

$$C_{max} = MAX(R', G', B')$$

$$C_{min} = MIN(R', G', B')$$

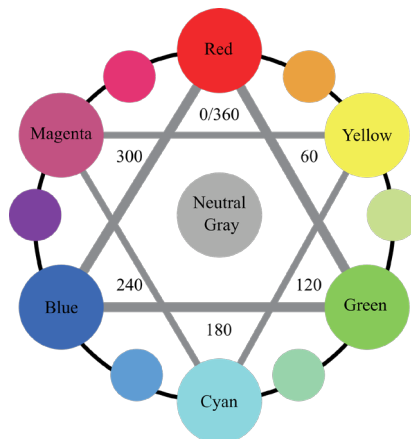
$$L = (C_{max} + C_{min})/2$$

The first three equations convert the RGB values from a scale of 0..255 to a scale of 0..1. We will again use the example from Figure 2. Since we need the maximum and minimum values of RGB, we omit Green and use only Red ($209/255 = 0.81$) and Blue ($0/255 = 0$). We can now use these values in the last equation:

$$L = \frac{0.81 + 0}{2}$$

This gives us $\approx 41\%$. So the Lightness of #D18600 is 41%. For comparison, #FFFFFF (pure white) has a Lightness of 100% and #000000 (pure black) has a Lightness of 0%.

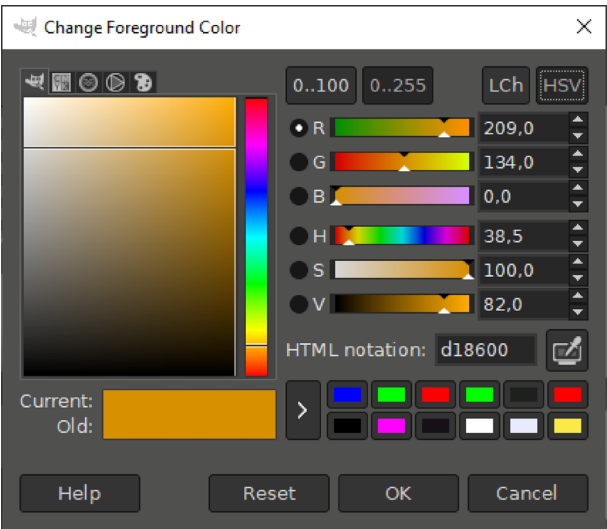
Figure 5 – Diagram of hue or color wheel



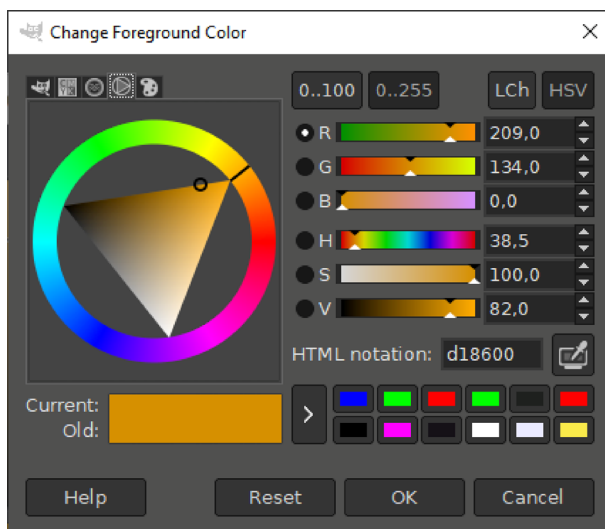
Source: Adapted from Rhyne (2017, p. 61).

Furthermore, the FG/BG Color tool allows us to visualize and edit these data (Table 7).

Table 7 — FG/BG Color



The FG/BG Color menu contains several relevant data points. By default, on the right side, we can check the RGB and HSV values of the color, both on a scale from 0 to 100 and on a scale from 0 to 255. The “HTML Notation” refers to the HEX triplet of the color. Note that it has no hashtag (#) at the beginning. On the left, GIMP displays a visual representation of the image’s Saturation by default. The Hue scale is in the thinner colored column, while the Saturation and Value scale is shown in the rectangle right next to it. The value increases on the Y-axis, while the Saturation increases on the X-axis. For example, in the upper left corner (in white) is 0 for Saturation and 100 for Value, while in the lower right corner is 100 for Saturation and 0 for Value. The currently displayed color is the Orange from Figure 2, indicated by the crosshairs on the rectangle and the line on the thinner column.



GIMP presents four other visual representations: CYMK, Watercolors, Wheel, and Palette. In this article, we will focus on the wheel representation.

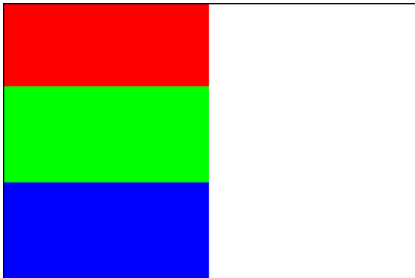
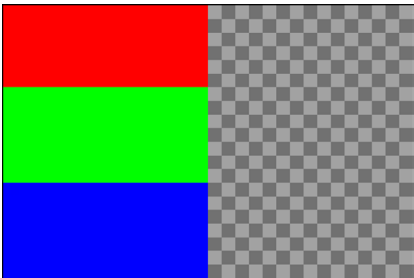
The outer ring represents Hues that vary on a 360-degree scale. The inner triangle, in turn, represents Saturation and Value. Saturation scales vertically, while Value scales horizontally.

This visual representation is particularly useful for determining color harmonies.

Source: Created by the authors.

One last parameter that the color picker tool of GIMP displays is the Alpha channels. For some images, it is possible to display a range from transparency (0%) to total opacity (100%). For example, images in jpg (Joint Photographic Experts Group) format do not support transparency and instead show a color, often white, in the background, while images in png (Portable Network Graphic) format can (Table 8).

Table 8 – jpg vs. png

	
Saved in the jpg. format, the image displays the missing part as white.	Saved in the png. format (and with the alpha channels enabled), the image displays the missing part as transparency (shown as a gray pattern).

Source: Created by the authors.

Transparency is not limited to alpha channels, but it is important to note that we can analyze it via GIMP just as we can the other color features.

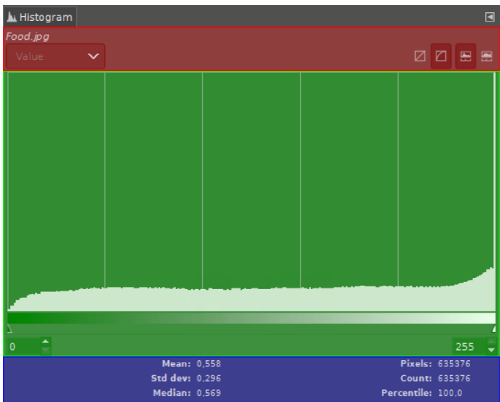
For a more comprehensive color analysis, we can use the histogram from GIMP. A histogram is a graphical representation of the distribution of data for a given variable. The Histogram (found in Windows → Dockable dialogues¹²) represents “the statistical distribution of color values” (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.) and provides options for Value (brightness distribution), Red, Green, and Blue (intensity distribution per RGB channel), and alpha (opacity distribution). In Table 9 we discuss the histogram based on a stock image.

¹² Whenever we show a tool’s path, we will highlight it in gray. The path will start from the menu bar on GIMP’s upper part. We will also highlight options present in GIMP.

Table 9 — Histogram in GIMP



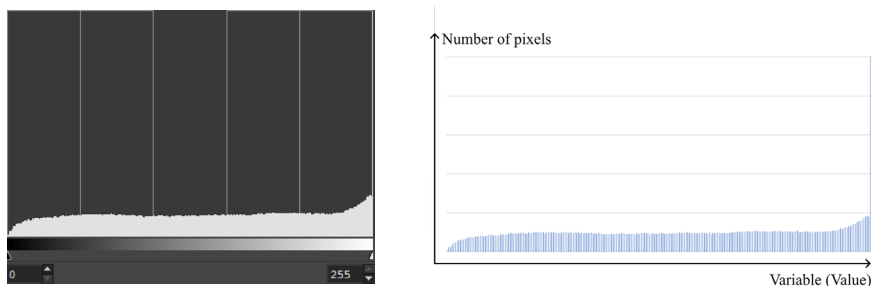
We will use an image from the Microsoft 365 library. The image shows a colorful arrangement of fruits and vegetables.



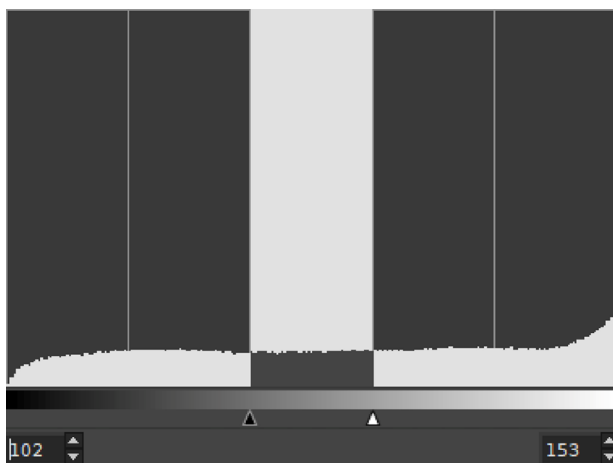
We can see the full histogram in the figure above. For simplicity, we divided the window into three parts, described as follows.



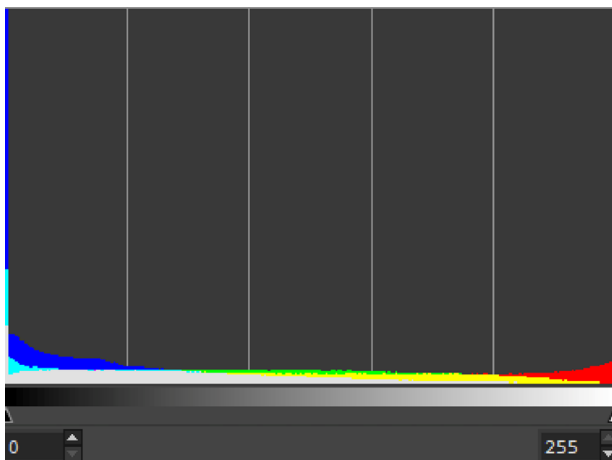
In the upper area (red) we can change which channels the histogram displays (Value, Red, Green, Blue) and the display mode: linear, which is useful for photos, or logarithmic, which is useful for images that “contain substantial areas of constant color” (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.). We can also change the histogram display from linear to perceptual space. Here we will use the perceptual space and the linear display.



In the middle (Green) we see the actual histogram. On the left, we show how it appears on GIMP, while on the right we show the same data as a graph. The horizontal axis (X) scales from 0 (black) to 255 (white). In this example, we used “value” as the variable. This means that we have a scale from the lowest to the highest Value (“brightness”). The vertical axis (Y) shows the number of pixels for a given value. For example, 4% of the pixels of the image have a Value of 255, which means they have the maximum brightness.



If we need to check how many pixels are in the range of a value, we can select a section of the histogram. In the example above, we select the range from 102 to 153 of Value. The range is highlighted in white and below it the exact selection is displayed numerically.



If we select the RGB option, GIMP shows the Red, Green, and Blue channels and how they overlap. White are the areas where all three overlap, while the Red, Green, and Blue areas show where these colors do not overlap. GIMP also shows the overlap of two colors:

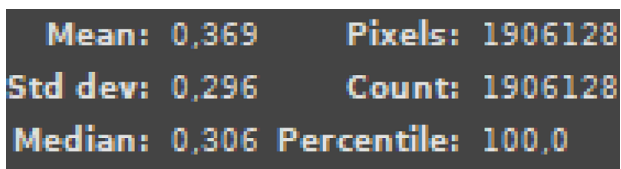
Red + Blue = Magenta

Red + Green = Yellow

Blue + Green = Cyan

It is worth mentioning that these values are not the colors themselves, but their respective parameters of Red, Green, and Blue individually. This means that, for example, for a color composed of (100, 0, 255), each parameter is plotted in the histogram.

In the case of the image, Red is particularly present at the upper end of the scale, while Blue is most present at the lower end of the scale. Green accents can also be seen in the middle of the scale. Thus, we can see that Red and hues close to it (yellow, orange etc.) are substantially more saturated than other hues. This is due to the fact that, overall, red composition (closer to 255) is more prevalent than Green or Blue, a fact that may not be easily discernible with mere perception.



Mean: 0,369	Pixels: 1906128
Std dev: 0,296	Count: 1906128
Median: 0,306	Percentile: 100,0

Finally, in the lower area, we will find various statistics and other information. In Pixels, GIMP shows the number of pixels in the image, while Count shows how many pixels are in the selected area. Percentile refers to the percentage of pixels in the selected range.

Median refers to the middle value in the selected range, while mean indicates the average value. Finally, Std dev refers to the standard deviation of the selected range or how homogeneous the distribution of values in the selected range is (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.), which can be used in research as an indicator of the color purity of the composition.

GIMP automatically converts its values to a number from 0 to 1, to the thousandth digit. These values represent the scale from 0 to 255 — the scale visually represented by the histogram. For example, 0.369 corresponds to 94.095 on a scale of 255, which means that the RGB value of the image averages 94 (out of 255).

The standard deviation, simply put, indicates how much is the average dispersion from the mean. In our case, it is 0.296. If we were to plot the data on a graph, for example, we could calculate one standard deviation below the mean ($0.369 - 0.296 = 0.073$) and one standard deviation above the mean ($0.369 + 0.296 = 0.665$), which would give us an interval of $0.073 \leq x \leq 0.665$.

Thus, the higher the standard deviation, the higher the hybridity of the colors, whether from the total set (RGB) or for each channel individually.

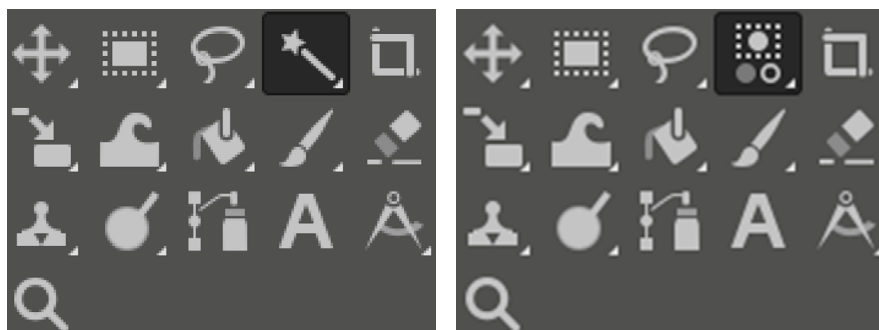


To visualize how each channel affects the image, we can use the Hue-Saturation tool (Colors → Hue-Saturation...). The GIMP tool lets you edit the Hue, Lightness, and Saturation of the primary RGB colors and the complementary colors (Cyan, Magenta, and Yellow). This allows us to locate areas of interest for each color. It should be noted, however, that depending on the colors used, we may also select colors that fall between a primary and a complementary color. In the image to the left, we desaturated all colors except for the Yellow hue, whose Saturation was set to maximum. This highlights the Yellow areas and some colors between Green and Yellow, and between Yellow and Red. If we do the same process but saturate Red and Green to the maximum, we can see how they relate to Yellow.

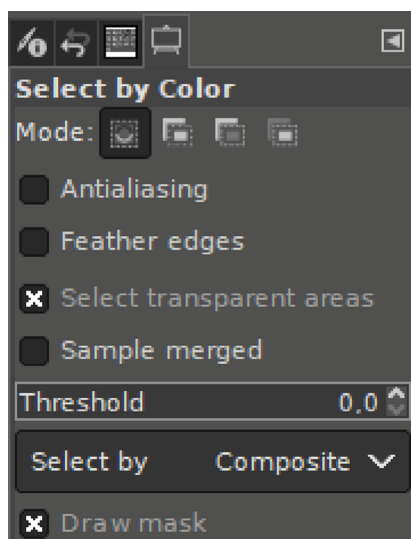
Source: Created by the authors.

The histogram can give us a quick overview of the image and its dominant channels. It can also be used in conjunction with the Select by color and the Fuzzy selection tools, both of which are included in the Toolbox. These tools allow us to select a specific color in the image: The first tool selects all instances of a particular color, while the second selects a delimited area where the color occurs. In the histogram, GIMP shows how many pixels (both in *count* and *percentile*) are allotted to the selected color. These tools also have a threshold option. By default, this is set to 0, which means the tool will only select the exact color we clicked on. If we increase the threshold, GIMP will average and select colors similar to the selected one, as shown in Table 10.

Table 10 – Select by color tool



We have highlighted both tools in the figure above with a dark box. We can change them by right-clicking on their icons. The magic wand icon points to the Fuzzy selection tool, while the square icon points to the Select by Color tool.



Both tools offer almost identical options. Relevant to this article is the threshold scale mentioned earlier and the drop-down menu directly below it. In it, the researcher can choose which parameter GIMP should use to select colors, such as Red, Green, and Blue values. By default, the “Composite” parameter is used, which takes into account the overall composition of the color.



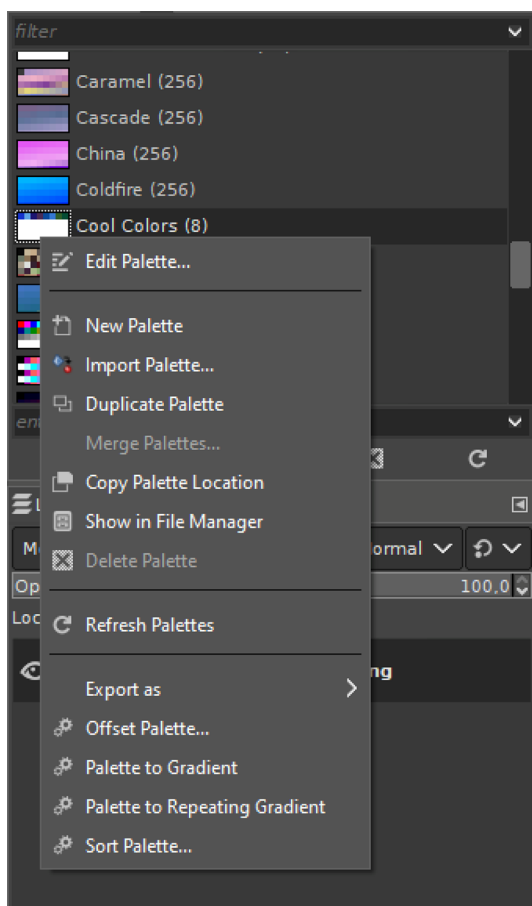
When the Histogram tab is open, we can right-click on the image and go to **Select** → **All** (Select all), which will select all pixels in the image. In our example, the image has 1,906,128 pixels.

We then use the **Select by Color** tool (with a threshold of 75) and click on a Yellow pixel in the image. The selected area is outlined with dashed lines. The histogram (in *pixels*) shows how many pixels we have selected. In our case, it is 193,011 pixels, or about 10% of the entire image.

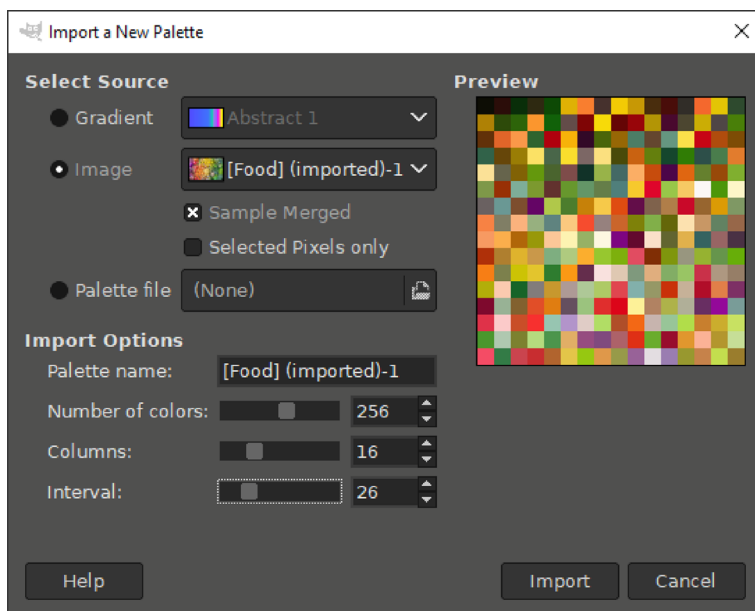
Source: Created by the authors.

Another important tool for color analysis is the **Palette Import and Editor** (**Windows** → **Palettes**). GIMP allows the researcher to import colors from any image and in this way create a palette based on the imported colors. In Table 11 we briefly describe the process.

Table 11 — Importing palettes in GIMP



If we right-click on one of the palettes preloaded with GIMP, the **Import Palette...** option is displayed.



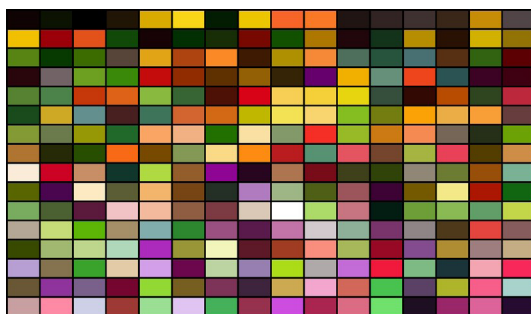
In the Import New Palette menu, we can import from an already created palette or from an image (second option).

In the import options we can choose how many colors the palette should contain (up to 10,000), how many columns the palette should display, and finally we can group colors with the Interval option. Although the limit is 10,000, it may not be possible to load all colors. Since a small change in the parameters will change the color, the image may contain several similar colors, which GIMP will add to the palette individually. Therefore, increasing the interval value will display an average color generated from a set of similar colors (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.).

In the Colorcube Analysis (Colors → Info → Colorcube Analysis), GIMP shows how many unique colors are present in the image. The software detects 388,632 unique colors in our image, which far exceeds the maximum capacity of the palette.

Therefore, we can convert the image — most likely in RGB format — to index colors (Image → Mode → Indexed...), which limits the colors to a maximum of 256.

Since GIMP tries to calculate an average value for the color of the image, it may change significantly. It is also important to note that due to the averaging of the image, the colors displayed may not exactly match the original colors, so it is not an accurate representation, but an overall view of the colors in the image.

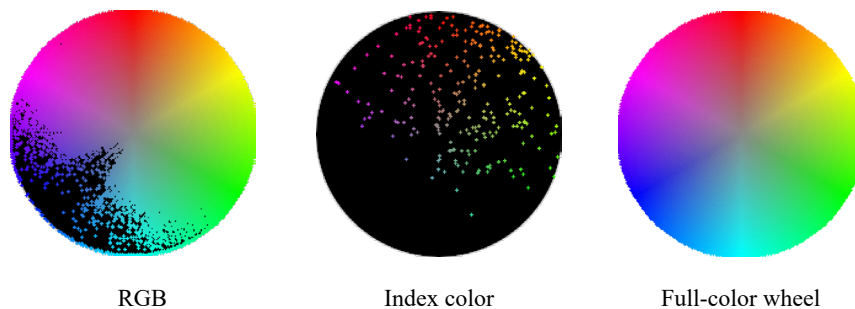


In our example, we converted the image to 256-indexed colors and then back to RGB. We then created a 256-color palette. If we double-click on the created palette, the palette editor window will open. In it, we can change the number of columns displayed and, most importantly, check the data of each color. If we double-click on one of the colors, the **Edit Palette** window will open, which looks exactly like the **FG/BG Color** window. Note that changes made in the **Edit Palette Color** will affect the created palette.

Source: Created by the authors.

Depending on the quality and/or complexity of the image, the palette may be more or less indicative of the overall color composition of the image. Another option is the Colour wheel analysis plugin by Rebecca (username rbreu), who also provides instructions for installing and using the plugin. We used this tool to create Figure 6 based on our example:

Figure 6 – Color wheel of the image



Source: Created by the authors.

The plugin maps the colors on a color wheel, which allows us to determine the color harmonies present in the image. As we can see, the image uses colors from almost all hues except Blue and its adjacent hues. It is worth mentioning that this refers to the image as a whole, so all the elements depicted are taken into account. GIMP allows us to delete parts of the image, which can be productive for color analysis (Figure 7). There are several ways to achieve this, for example, using **Fuzzy Selection** and **Select by Color** tools or the **Paths** and **Free Selection** tools.

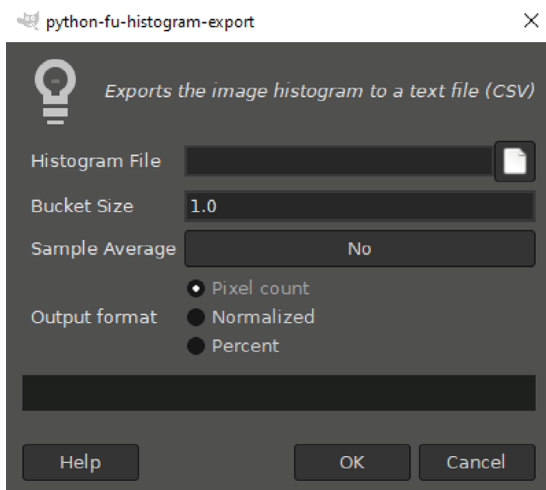
Figure 7 — Purple areas vs non-Purple areas



Source: Created by the authors.

For a quantitative approach to color, GIMP offers the possibility to export a text file of the generated histogram. Under **Color** → **Info** → **Export Histogram...** there are several options for displaying the information in a comma separated values (CSV) file. Table 12 describes the **Export Histogram** option and its output file.

Table 12 – Export histogram in GIMP



In histogram file, the user can select the location of the file.

“Bucket Size” “lets you control the number of values considered as similar and counted in the same ‘bucket’. A higher bucket size will produce fewer buckets, and thus fewer rows in the exported file” (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.).

Sample Average produces either a histogram of all image layers (“yes”) or only the current layer (“no”).

There are three options for the output format: *Pixel count* (pixels per bucket), *normalized* (pixels per bucket divided by the pixel count of the image), and *percent*, which does the same as normalized but displays the values as percentages (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.).

Range Start	Value	Red	Green	Blue
0	9336	36513	84317	216677
16	39960	46834	52292	94719
32	37441	50903	43448	63539
48	41285	48659	41558	67666
64	36605	32875	53648	35025
240	90709	90030	3251	2502

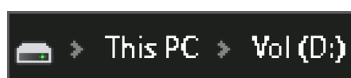
We can access the output file with programs like Microsoft Notepad or Notepad++, which is open source and free, but also with spreadsheet programs like Microsoft Excel. In the example on the right, we created the file with a bucket size of 16 and a Percent output. “Range start” refers to the value from 0 to 255 for each of the parameters. For example, the penultimate row with a “Range Start” value of 48 refers to the 49th bucket and includes all pixels between the values 48 and 63. Therefore, the last four numbers in row 48 in order mean that “41,285 pixels have a value between 48 and 63,” “48,659 pixels have a Red value from 48 to 63,” “41,558 pixels have a Green value from 48 to 63,” and “67,666 pixels have a Blue value from 48 to 63” (GIMP Documentation Team, 2023, s.p.). The last row ranges from 240-255, the most saturated colors. As can be seen, Red is the representative channel in this range.

Source: Created by the authors.

Depending on the resolution of the image, trying to determine the colors individually may be overwhelming with this tool. Alternatively, ImageMagick can be used to determine exactly what colors are present in an image and how pronounced they are, allowing the user to determine which colors are dominant.

Table 13 shows how to list the color composition of an image.

Table 13 – Color composition using ImageMagick



```

C:\Windows\System32\cmd.exe
Microsoft Windows [Version 10.0.19045.2486]
(c) Microsoft Corporation. All rights reserved.

D:\>magick 01.png -format %c histogram:info:- > list.txt

D:\>

```


In Microsoft Windows, we can access the folder of the image. In the top bar Windows shows the path of the folder/file. On the left side, there is an icon for the folder. When we click on it, we can type “cmd” and press Enter. A window with a command prompt will open.

It lists the path to the folder of the image. We can then type: `magick image.ext -format %c histogram:info:- > list.txt`¹³. `image.ext` refers to the file name and extension of the image (png., jpg., webM., etc.), while `list.txt` refers to a plain text file containing the color information.

The filename in our example is 01, and its extension is .png. So the string becomes `magick 01.png -format %c histogram:info:- > list.txt`. After a few seconds, a file named “list.txt” appears in the image’s folder.

```
127: (0,0,0) #000000 black
30: (0,0,2) #000002 srgb(0,0,2)
14: (0,0,4) #000004 srgb(0,0,4)
13: (0,0,5) #000005 srgb(0,0,5)
5: (0,0,7) #000007 srgb(0,0,7)
2: (0,0,8) #000008 srgb(0,0,8)
4: (0,0,9) #000009 srgb(0,0,9)
243: (0,1,0) #000100 srgb(0,1,0)
11: (0,1,2) #000102 srgb(0,1,2)
6: (0,1,3) #000103 srgb(0,1,3)
6: (0,1,4) #000104 srgb(0,1,4)
9: (0,1,5) #000105 srgb(0,1,5)
```

We can open the file with the standard Windows software Notepad or other text editors like Notepad++.

In the file, each line corresponds to a color in the following format: first, how many pixels correspond to the color; its RGB parameters; its HEX triplet value; and finally, its srgba value¹⁴. As it is, ImageMagick has mapped 388,577 colors. Most of them contribute little to the overall image, corresponding to less than 100 pixels out of 1,906,128. This is because, for example, a color characterized in RGB parameters as (224, 111, 232) is different from (224, 108, 232). Although they are hardly noticeable, ImageMagick considers them as different and therefore counts them as separate entries.

¹³ Code presented by user chas_prinz on Reddit https://www.reddit.com/r/GIMP/comments/rn8fyn/getting_colour_percentages_for_a_colour_indexed/

¹⁴ sRGB, or standard RGB, is a color space created in 1996 by Microsoft and Hewlett-Packard Company (RHYNE, 2017, p. 40).

Pixel count	RGB	HEX triplet	sRGB
9336	(0,0,0)	#000000	black
4434	(4,49,5)	#043105	srgb(4,49,5)
1770	(5,30,21)	#051E15	srgb(5,30,21)
6108	(6,30,4)	#061E04	srgb(6,30,4)
3847	(9,58,0)	#093A00	srgb(9,58,0)
11018	(14,20,4)	#0E1404	srgb(14,20,4)
16536	(16,7,5)	#100705	srgb(16,7,5)
1903	(18,104,18)	#126812	srgb(18,104,18)
2125	(19,55,45)	#13372D	srgb(19,55,45)

So we can use index colors to Reduce the number of colors and group these similar colors. We will now use 256 colors. Although the document is clearer this way, it can still be cumbersome to read.

To better analyze and organize the data, both on an RGB and index color basis, we can use Microsoft Excel. First, we can open the file in a text editor, use the *Find and Replace* function (Ctrl+F), go to the Replace tab, and replace all “:” (colon) with nothing (leave “*Replace with*” blank¹⁵). When we copy and paste the text lines, Excel will automatically divide them into different rows. We recommend leaving the first row blank. If the pasted data is in a single column, we can select all the rows and go to **Data** → **Text to Columns**. We first select *Delimited*, then click *Next*. Select “*Space*” from the *Delimiters* menu and then click *Next* and *Finish*. Excel will automatically split the data into columns. In the first row, we can now label each column (e.g. “Number of Pixels”, “RGB”, “HEX”, etc.). Select the labels and go to **Data** → **Filter**. Excel now allows the researcher to filter the data, for example, by highest to lowest pixel count. This allows the researcher to determine, for example, which colors are dominant in the composition and better analyze the use of color in the image.

¹⁵ We can also use the *find* and *replace* function on Microsoft Excel. However, Excel can incorrectly interpret the colon due to how the software reads data. It will then change the data shown.

Pixel count	RGB	HEX triplet	sRGB
16536	(16,7,5)	#100705	srgb(16,7,5)
11018	(14,20,4)	#0E1404	srgb(14,20,4)
9336	(0,0,0)	#000000	black
6878	(34,22,8)	#221608	srgb(34,22,8)
6664	(217,170,0)	#D9AA00	srgb(217,170,0)
6433	(249,215,24)	#F9D718	srgb(249,215,24)
6108	(6,30,4)	#061E04	srgb(6,30,4)
6000	(236,198,0)	#ECC600	srgb(236,198,0)
5808	(247,102,40)	#F76628	srgb(247,102,40)

In our example, we can see that in the index colors, the following are the five most common colors in the image: (16,7,5), (14,20,4), (0,0,0), (34,22,8), (217,170,0). Excel can automatically sum the selected values. If we select the number of pixel values for these five colors, Excel will show in the lower right corner that they total 50,432 pixels. If we then select the entire column, Excel displays 1,906,128, the same number shown by GIMP. Using these values, we can see that the five predominant colors account for about 2.6% of the entire image.

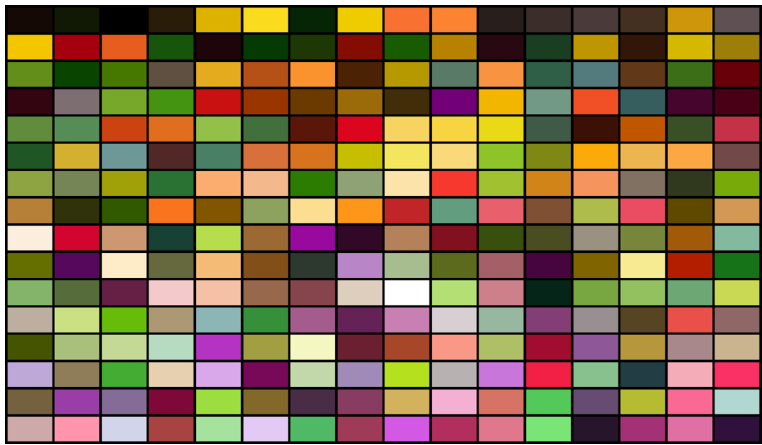
We can then import this data into GIMP and create a palette for the dominant colors. Here we will select the 24 dominant colors from the image. First, we write a header in software like Notepad++ as follows:

GIMP Palette

#

After the hashtag, we need to insert the RGB values of the colors. These values must not be between parentheses and must be separated by a comma and a space. To speed up the process, we can use *Find and Replace* to remove the parentheses and replace the commas (,) with a comma + space (,).

We can then import this file into GIMP using the *Import palette...* menu but instead of choosing an image as the source, we choose a palette file.



By default, GIMP arranges the colors from left to right according to their order in the txt. file. In this way, we get a visual representation of the colors by which occur most often.

Source: Created by the authors.

Color theory and software such as GIMP and ImageMagick can greatly enhance color analysis from a social-semiotic perspective. The categories presented here are consistent with Kress and van Leeuwen’s approach, both in their names and in their descriptions. Thus, rather than creating new categories from scratch, we will use Rhyne’s contributions to better adapt the features for digital color analysis in Table 14:

Table 14 – Color distinctive features revised

Distinctive feature	Description
Value	Refers to the scale from pure black (0% in HSV color space) to pure light (100% in HSV color space) (Rhyne, 2017, p. 62, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Saturation	Refers to the scale from pure colors (our hues) to neutral gray. On the color wheel, the most saturated colors are in the outer region. It is one of the parameters in both HSV and HSL color spaces and scales from 0% (no dominance) to 100% (pure color) (Rhyne, 2017, p. 61, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).

Distinctive feature	Description
Purity	Refers to a scale between the use of a single color and its hues, tints, tones, and shades (purity or monochromaticity) and a variety of analogous colors (hybridity) (Rhyne, 2017, p. 86, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Modulation	Refers to the degree of monochromatic modulation, i.e., the use of a register within a color or its variety of hues, tints, tones, and shades (Rhyne, 2017, p. 86, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 245).
Transparency	Refers to the scale from transparency to opacity. For some image extensions (e.g., png.), transparency can be quantified by <i>alpha levels</i> . For others, we detect it by color overlap (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 246).
Luminosity (or Lightness)	Refers to the degree of brightness of a color. In HSL color space, Lightness varies with Saturation from 0% (pure black) to 100% (presence of color) (Rhyne, 2017, p. 62, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 246-7).
Differentiation	Refers to the scale from monochrome registers to a full range of colors and harmonies (Rhyne, 2017, p. 86, Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 247).
Hue	Hue in HSV and HSL color spaces varies in a 360-degree wheel, with 0/360 being Red. Hue can also be represented by its RGB configuration, i.e., how much Red, Green, and Blue are in the color. Finally, it can also be represented as a HEX triplet, which represents the RGB values in a hexadecimal format (Rhyne, 2017, p. 61, 66).

Source: Created by the authors.

5 Case study: color analysis of two stock images

We will comparatively analyze two images to demonstrate the methods presented here and discuss the potential for meaning in colors. We will again draw on the Microsoft 365 image database. We searched for the keywords “Europe” and “Africa” and obtained the results in Figure 8:

Figure 8 – Stock image for “Europe” and “Africa”



Source: Microsoft (2023).

Searching for “Europe” yields 11 images, while searching for “Africa” yields eight images. An important difference between the results is the nature of the participants (Kress; Van Leeuwen, 2021, p. 45, p. 113-5): Europe is represented by people, cityscapes, natural landscapes, and animals, while Africa is represented mainly by animals and natural landscapes.

Although the sample size is small, this difference could be relevant in terms of how Europe and Africa are culturally defined and semiotically realized. For example, one of the “Europe” images depicts the Eiffel Tower, which references the image to France, while one of the “Africa” images depicts the Pyramids of Giza in Egypt. Both are recognizable images for their respective countries, but in the context of the stock images presented, they have different meanings. If we place the Eiffel Tower in a series with other landscapes, we can consider it as one representative of European architecture among others. Conversely, the pyramids are the only man-made structure in Africa, which, in addition to emphasizing natural landscapes, can create an associative meaning of Europe as a metropolitan, modern place, and Africa as a natural, ancient place.

In addition, we can determine the location of the ‘Europe’ results with relative precision, which means that we can more easily distinguish and recognize different parts of Europe. In the “Africa” results, on the other hand, the landscapes, apart from the pyramids, can only be identified as savannah. This represents Africa as a single landscape that is culturally recognized as a stereotypical image of “Africa,” which in turn reproduces an ideological notion of the African continent, devoid of its many cultures and biomes.

This is significant in that while stock images are intended to be inherently neutral so that they are suitable for a variety of contexts and uses, there are nevertheless discourses that inform the semiotic choices employed, not necessarily from image to image, but based on the images chosen to represent a participant. Therefore, we will focus on two images (Figure 9), one for each set, and analyze how the colors used in both relate to discursive constructions of Europe and Africa.

Figure 9 – Selected images from each search result




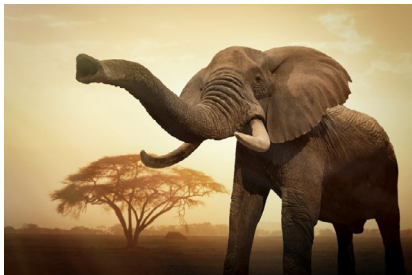
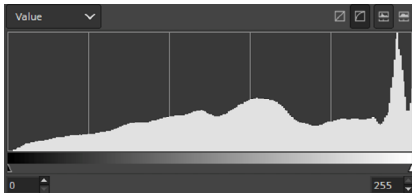

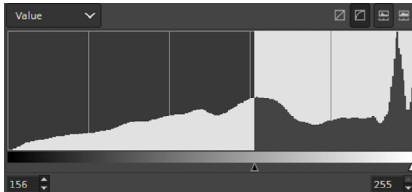
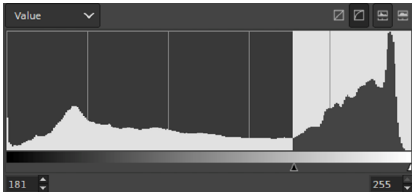
Source: Microsoft (2023).

The European image shows the Amagertorv (Amager Square) in Copenhagen, Denmark. The image depicts a person with a cup of coffee in the foreground and the cityscape in the background displaying several buildings, pedestrians, and the Stork Fountain in the center.

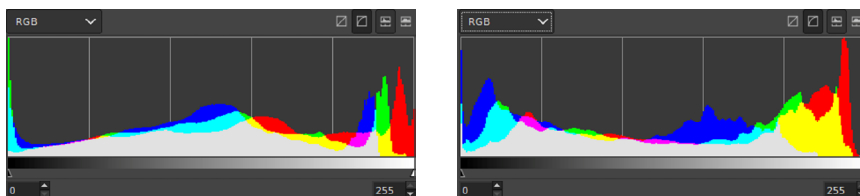
In the African picture, there is an elephant in the foreground. In the background, there is an acacia tree and some undergrowth. Based on these descriptors, we can assign the image to the savannah biome, one of the biomes where elephants live (Kingdon, 1997, p. 305), but we cannot identify a specific country.

As for the use of colors, we can first analyze the images using the Colorcube analysis to determine the number of colors in each image, and the histogram to quantify the total values and RGB composition of the images (Table 15).

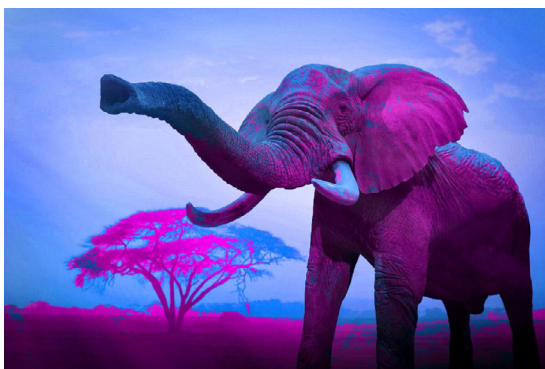
Table 15 — Histogram analysis

Europe	Africa
	
Number of unique colors: 1,040,592	Number of unique colors: 212,041
	
	

The Value (“brightness”) - that is, the distinction between black and full color - tends toward the higher scale for both images. We used the scale selection to determine the range that accounts for 50% of the pixels of the images. According to the histograms, the elephant image has relatively more bright pixels than the city image. This means that although the elephant and the ground are darker than the background and make up a significant portion of the image, brightness prevails.



The RGB composition presents peaks for all three colors, as well as some mixtures (such as Yellow and Magenta). To understand how each channel modulates the composition, we can use the Hue-Saturation... tool.



We have lowered the Saturation of all colors except Red and Yellow. To make the contrast between the two colors more visible, we inverted the hues so that Red became Magenta, and Yellow became Blue. As we can see, the image consists mainly of tones between Orange and Yellow. The presence of Green in the histogram represents Yellow, which is a mixture of Green and Red. Blue, on the other hand, is present because the light behind the elephant is almost white, that is, in RGB (255, 255, 255).



Red



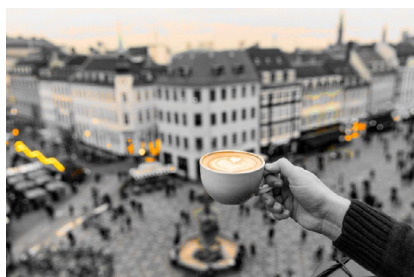
Green



Blue



Cyan



Yellow



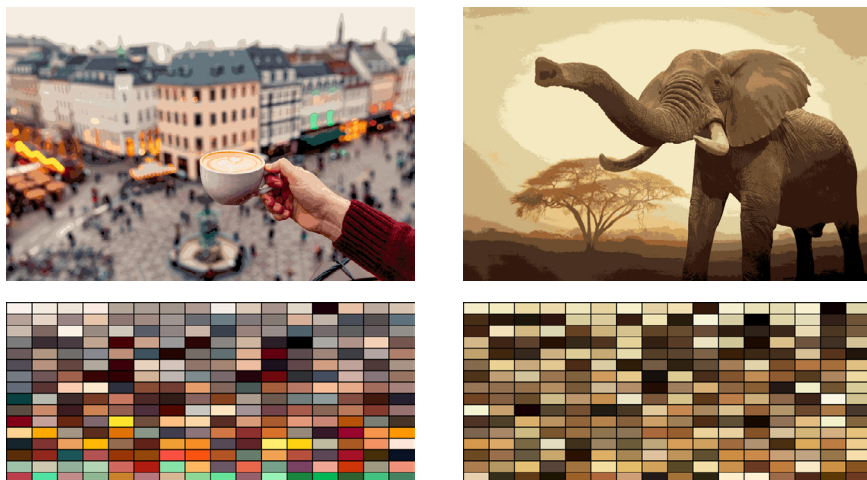
Magenta

In contrast to the elephant image, the city shows several colors. By desaturating all but one of the hues, we can determine where each color appears most strongly. Green and Magenta appear very sparsely; Blue, Cyan, and Yellow appear in specific areas, such as on rooftops. Red covers the entire composition.

Source: Created by the authors.

Furthermore, we can list the colors present on the image with GIMP's **Index colors** and ImageMagick. These tools yield the results displayed in Table 16.

Table 16 — Color quantification



Source: Created by the authors.

Based on this data, we can propose how color creates meaning in these images. As mentioned earlier, semiotic resources are simultaneously historically situated and motivated by sign makers during the sign-making process. This means that while there are some culturally established uses (e.g., Red as a sign of violence), we often need to consider the resource on its own terms and how it is used in this specific semiotic artifact.

In the case of the elephant image, there are two main hues: Orange and Yellow, as well as some intermediate hues (e.g., Yellowish Orange). Since they form a dividing line between the ground and the sky, we can interpret that this diad harmony (Orange \Leftrightarrow Yellow) creates a contrast between these two levels. On the other hand, since Orange and Yellow are close to each other, the meaning could be, conversely, that these two realms are similar and not opposite.

Orange, in turn, also covers the cityscape. We can likewise consider Blue and Cyan in the roofs and the stork statue as harmonious. Cyan-Blue is complementary to Orange, while Blue is complementary to Yellow. Thus, they form a double complementary harmony. This has two immediate effects on the image: first, the Cyan on the statue against the background of the overall Orange composition makes the statue stand out more, even though it is very small. Second, it creates layers in the

image: The Blue and Cyan roofs separate the square and the buildings from the sky. Since their hues complement each other, a striking but harmonious contour is created for these two areas.

We can make some meaning hypotheses about the harmonies created, but as mentioned earlier, all the distinctive features work together to make a color effective. Therefore, we can analyze more features to make more meaning hypotheses. So far, we have been able to use Hues, Purity (number of colors), and Differentiation (number of harmonies) to establish possible opposing relationships that are likely or unlikely depending on how the other features work. So, we can analyze Saturation, Modulation, and Luminosity to better understand the images.

As for Saturation, we can use the index color to group the colors into a manageable number. We can also use the Color Picker tool to find the average Saturation of an area of the image. In Table 17 we provide the processed images.

Table 17 — Indexed colors



By using indexed colors and the Color Picker tool, we can group parts of the image and check Saturation. Saturation leads to different groupings: From the foreground to the background, the image becomes progressively less saturated; there is also an overlap in the middle area between the elephant's saturated head and the less saturated light in the background. Finally, the bottom and the legs of the elephants are also saturated (except for the black areas), which could confirm the dichotomy of the top and bottom areas of the image.



In the case of the cityscape, there are several Saturation spots, of which the Orange-Yellow lights are the most important. The high Saturation of these areas creates points of interest in the overall composition, especially since they contrast with the grayish tones of some of the buildings and the square.

Source: Created by the authors.

Interestingly, the sky in both images is almost white (255, 255, 255), which means that they have almost 100% Lightness. In the case of the elephant image, the sky looks like a light source, while in the case of the city image, it does not. Instead, the artificial lights look like standout lights.

This is due not only to the colors used but also to the composition. For example, the first image frames the skylight in the center, a salient area (Kress; Van Leeuwen 2021, p. 198), while the second image confines the sky to the upper area. In addition, the purity of the white color looks less interesting than the many colors in the lower areas, especially in the center, where the coffee cup, the building in the middle, and the statue directly below are located.

By combining Saturation, Lightness, and image composition, we can create and add to our hypothesis. First, Saturation adds three-dimensionality to the image of the elephant by adding a dichotomy of foreground and background in addition to the dichotomy of top and bottom. In the image of the city, on the other hand, Saturation highlights the artificial lights in different areas of the square. However, one of the effective areas of light in the city image, the sky, is not very noticeable.

We can now analyze the features of these two images comparatively: The modulation of multiple hues can create a “complex” image, as opposed to a “simple” image. In these cases, the contrast can come from the nature of what is being depicted (a city versus an animal), which can make the city be seen as more complex and desirable¹³. This is also supported by the fact that the same colors in the sky do not have the same effect, but an opposite one: The “natural” light of the city is not of interest, while the same light envelops the entire image of the elephant.

Considering this hypothesis, we can interpret that the diadic harmony in the elephant image creates a relationship of similarity, since

¹³ We can point to a similar effect in the *Street Fighter II* game (Matumoto, 2022a). Both the Brazil stage (‘scenario’) and the US stage depict a waterfront location. However, color plays a key role in typifying (Barthes, 1973; 1977; Van Leeuwen, 2001, p. 95) — i.e., using stereotypes to create types rather than individuals — the people and architecture of Brazil, which are constructed as one and the same because both have a similar brown hue. The US stage, on the other hand, uses a variety of colors to individualize the people and separate them from the scenery. This creates a contrast between Brazil, an isolated and homogeneous space, and the US, an open and individualized, diverse space.

they are both natural participants, in contrast to the double complementary harmony in the city image, where the Blue and Cyan hues create a barrier between the city and the sky. This, in turn, is related to the discourses that envelop the stock images of “Europe” and “Africa”: While the former is an amalgam of many landscapes while maintaining its metropolitan character, Africa is exclusively a natural or ancient landscape.

As we can see in this case study, colors provide multiple sources of meaning that can be analyzed individually or in combination. However, if we analyze a group of features, we can better determine which hypothesis the semiosis is most likely to point to. In addition, compositional resources can further enhance color analysis and vice versa.

6 Conclusion

In this paper, we have presented both analytical categories and methods for color analysis in digital media within a social-semiotic framework. Our theoretical contribution lies in the dialogue between the social-semiotic framework and color theory, through which we can analyze colors’ features as a truly quantitative resource, i.e., we can classify each feature into a comparative scale. Besides, we provide methods that allow reproducible results for color analysis. Among recent works on color, we can cite Johannessen et al.’s (2021) “A Corpus-Based Approach to Color, Shape, and Typography in Logos”, in which color analysis is based on Kress and van Leeuwen’s distinctive feature approach. The authors also demonstrate their approach using Adobe Photoshop, although a discussion of how to use that tool is not their primary focus. By discussing how to use the free and readily available tools presented here, we hope to have shown how the analysis can be supported by the use of some quantitative approaches that provide a more systematic description of colors and their meaning potential.

As mentioned earlier, color presents a number of challenges for visual analysis. This is primarily because of how we interact with it. This means that designers need to understand both how color works and how audiences will interact with what they produce. Color is currently a sought-after resource outside of professional design as well: from Instagram (www.instagram.com) to Canva (www.canva.com), non-professionals are learning how to work with color in digital media, from photos to presentations.

Back to color deficiencies: Designers need to avoid color schemes that are difficult for some people to read. For example, according to Heron, Crameri, and Shephard (2021), scientific images can be misleading or inaccessible to some of the public because of the colors used, which are difficult for people with color deficiencies to read. This opens up the discussion of how meaningful colors are in different contexts and how we should pay attention to their use and analysis.

The fact that people are increasingly interacting with color, and that this interaction is mediated by digital media, necessitates semiotic methods based on these practices and media. In this sense, this article offers an example and a call for color analysis based on digital *corpora* and methods. In this regard, there are a number of other software besides GIMP and ImageMagick that can support research (e.g., <https://inkscape.org/>), and as mentioned earlier, we have not discussed all the possibilities of GIMP and ImageMagick. This means that social semiotics can be constantly revitalized and updated in line with its socially grounded approach to help semioticians understand the semiotic process and current trends.

Authorship statement

Both authors contributed extensively to all aspects of this article. André de Oliveira Matumoto was responsible for conceptualizing the study, conducting formal analysis, funding acquisition, performing investigations, developing the methodology, creating visualizations, and drafting the original manuscript. Paulo Roberto Gonçalves Segundo was responsible for conceptualization, funding acquisition, validating the findings, and reviewing and editing the manuscript.

Acknowledgments

The research for this article was supported by FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), grant 2020/13090-1.

References

BATEMAN, J.; WILDFEUER, J.; HIIPPALA, T. *Multimodality: Foundations, Research and Analysis – A Problem-Oriented Introduction*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017.

COLOUR vision deficiency (colour blindness). *NHS*, England, UK, 01 Apr. 2019. Available at: <https://www.nhs.uk/conditions/colour-vision-deficiency/#:~:text=It's%20a%20common%20problem%20that,to%20someone%20with%20normal%20vision>. Visited on: 21 Jan. 2023.

GIMP DOCUMENTATION TEAM. GIMP Documentation. *GIMP*. Available at: <https://www.gimp.org/docs/>. Visited on: 21 Jan. 2023.

GIMP main page. *GIMP*, 2023. Available at: <https://www.gimp.org/>. Visited on: 21 Jan. 2023.

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

HERON, P.; CRAMERI, F.; SHEPHARD, G. How rainbow colour maps can distort data and be misleading. *The conversation*, 06 Oct. 2021. Available at: <https://theconversation.com/how-rainbow-colour-maps-can-distort-data-and-be-misleading-167159>. Visited on: 21 Jan. 2023.

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

IMAGEMAGICK main page. *ImageMagick Studio LLC*, 2023. Available at: <https://imagemagick.org/index.php>. Visited on: 21 Jan. 2023.

INKSCAPE main page. *Inkscape*, 2023. Available at: <https://inkscape.org/>. Visited on: 21 Jan. 2023.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. *Fundamentals of Language*. Mouton: The Hague, 1956.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. *Introducing Multimodality*. New York: Routledge, 2016.

JOHANNESSEN, C. M.; TVEDE, M. L.; BOESEN, K. C.; HIIPPALA, T. A Corpus-Based Approach to Color, Shape, and Typography in Logos. In: PFLAEGING, J.; WILDFEUER, J.; BATEMAN, J. A. (eds.). *Empirical Multimodality Research: Methods, Evaluations, Implications*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2021. p. 159–185.

JOHNSON, J.; KARPATY, A.; FEI-FEI, L. Densecap: Fully convolutional localization networks for dense captioning. In: IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2016, Las Vegas, US. *Proceedings* [...]. Las Vegas, USA: IEEE, p. 4565-4574, DOI: <https://doi.org/10.1109/CVPR.2016.494>.

JUNCTIONS (username). Optical grey squares orange brown. *Wikimedia Commons*, 10 Apr. 2007. Available at: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Optical_grey_squares_orange_brown.svg. Visited on: 21 Jan. 2023.

KANDINSKY, W. *Concerning the Spiritual in Art*. New York: Dover Publications, 1977.

KARPATY, A.; FEI-FEI, L. Deep visual-semantic alignments for generating image descriptions. In: IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2015, Boston, USA. *Proceedings* [...]. Boston, US: IEEE, p. 3128-3137, DOI: 10.1109/CVPR.2015.7298932.

KINGDON Jonathan. *The Kingdon Field Guide to African Mammals*. Academic Press: San Diego, California, 1997.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/147035720200100306>. Available at: https://www.researchgate.net/publication/237623450_Colour_as_a_Semiotic_Mode_Notes_for_a_Grammar_of_Colour. Visited on: 21 Jan. 2023.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of visual design*. 1 ed. London/ New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2 ed. London/ New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 3 ed. London/ New York: Routledge, 2021.

MATUMOTO, A. de O. A construção brasilidade em Street Fighter II: uma perspectiva sociosemiótica. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ARAES, C. R.; CASTANHEIRA, C.; ISOLA-LANZONI, G.; SILVA, L. P. da; MITSUNARI, N. A. S.; DOMINGUES, T. (eds.). *Estudos do texto e do discurso: perspectivas contemporâneas*. São Paulo, SP: FFLCH/USP, 2022a. p. 109–133. Available at: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/935>.

MATUMOTO, A. de O. Sobrevoando a Amazônia: a construção verbo-imagética do Brasil em três jogos shmup. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 92–122, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.22168/2237-6321-32512>.

MATUMOTO, A. de O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Towards a social-semiotic approach to visual analysis of two-dimensional games: a toolkit. *Texto Livre*, Belo Horizonte, vol. 15, no. 1, p. e39398, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.39398>.

MATUMOTO, A. de O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Uma Proposta Sociosemiótica para a Análise Visual de Jogos Bidimensionais: a construção de significado em Ducktales. *Entreletras*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 344–369, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p344-369>.

PAVLIDIS, G. *A Brief History of Colour Theory: Foundations of Colour Science*. Cham, CH: Springer International Publishing, 2021.

POSSEBON, E. L. *A teoria das cores de Goethe hoje*. 2009. 168 f. Doutorado em Design e Arquitetura – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI 10.11606/T.16.2009.tde-10052010-144639. Available at: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-10052010-144639/>. Accessed on: 13 Jul. 2023.

PSIKYO. *Strikers 1945 II*. Kyoto, Japan: Psikyo, 1997.

RHYNE, T.-M. *Applying color theory to digital media and visualization*. Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group, 2017.

SARAVANAN, G.; YAMUNA, G.; NANDHINI, S. Real time implementation of RGB to HSV/HSI/HSL and its reverse color space models. In: International Conference on Communication and Signal Processing (ICCSP), 2016, Melmaruvathur, India. *Proceedings [...]*: IEEE, p. 0462-0466, DOI: 10.1109/ICCSP.2016.7754179.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. *The Language of Colour: An Introduction*. London: Routledge, 2011.

Video System. *Aero Fighters 2* (Sonic Wings 2). Kyoto, Japan: SNK, 1994.

Video System. *Sonic Wings Special*. Kyoto, Japan: Media Quest/Phoenix, 1996.

VON GOETHE, J. W. *Zur Farbenlehre*. Tübingen, DE: Cotta, 1810. Available at: https://archive.org/details/gri_c00233125012873531. Accessed on: 13 Jul. 2023.

VON GOETHE, J. W. *Goethe's theory of colours*. trans. by Charles Lock Eastlake. London, UK: John Murray, 1840. Available at: <https://archive.org/details/goethetheoryco01goetgoog>. Accessed on: 13 Jul. 2023.