

A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO: DOMEME À GAMIFICAÇÃO COMO RECURSOS PARA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

MULTIMODALITY IN LITERACY PRACTICES: FROM MEME TO GAMIFICATION AS RESOURCES FOR PORTUGUESE LANGUAGE LEARNING

Josenia Antunes Vieira¹
Universidade de Brasília (UnB)

Samara de Souza Fernandes²
Instituto Federal de Brasília (IFB)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal expor o papel da multimodalidade evidenciada nas práticas de letramento permeadas pela gamificação no processo de aprendizagem de uma língua-alvo. A utilização da gamificação suscita a elaboração de situações de letramento no ensino de línguas, para fins didáticos. O procedimento metodológico inclui a análise de recursos e de plataformas destinadas ao ensino, ferramentas usadas para a aprendizagem. Ao observar os componentes multissemióticos desses aplicativos, é esperado que a gamificação esteja relacionada às práticas sociais no âmbito do letramento multimodal. Nesse processo, percebemos como, por meio da multimodalidade, que a gamificação de ambientes educacionais concorre para uma aprendizagem bem-sucedida ou mais motivada. Acredita-se que esse fator seja importante, pois expõe o aprendiz à fonte significativa de incentivo ao aprendizado, sobretudo no âmbito da modalidade de letramento social. O aporte teórico está fundamentado em Marcuschi (2001), Street (2014), Koch; Elias (2012), Kress (1997), Vieira (2015), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague; Payton (2010), entre outros.

Palavras-chave: Multimodalidade. Língua Portuguesa. Meme. Gamificação. Letramento.

ABSTRACT

The main objective of this article is to expose the role of multimodality evidenced in literacy practices permeated by gamification in the learning process of a target language. The use of gamification raises the elaboration of literacy situations in language teaching, for didactic purposes. The methodological procedure includes the analysis of resources and platforms intended for teaching, and tools used for learning. By observing the multisemiotic components of these applications, it is expected that gamification is related to social practices in the context of multimodal literacy. In this process, it can be seen how through multimodality that the gamification of educational environments contributes to successful or more motivated learning. It is believed that this factor is important, as it exposes the learner to a significant source of incentive to learn, especially in the context of the modality of social literacy. The theoretical contribution is based on Marcuschi (2001), Street (2014), Koch; Elias (2012), Kress (1997), Vieira (2015), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague; Payton (2010), between others.

Keywords: Multimodality. Portuguese language. Meme. Gamification. Literacy.

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es exponer el papel de la multimodalidad evidenciada en las prácticas de alfabetización permeadas por la gamificación en el proceso de aprendizaje de una lengua objetivo. El uso de la gamificación plantea la elaboración de situaciones de lectoescritura en la

¹ Endereço eletrônico: josenia.unb@gmail.com

² Endereço eletrônico: fernandes.samara.unb@gmail.com

enseñanza de idiomas, con fines didácticos. El procedimiento metodológico incluye el análisis de recursos y plataformas destinados a la enseñanza, herramientas utilizadas para el aprendizaje. Al observar los componentes multisemióticos de estas aplicaciones, se espera que la gamificación se relacione con las prácticas sociales en el contexto de la alfabetización multimodal. En este proceso, se puede ver cómo a través de la multimodalidad que la gamificación de los entornos educativos contribuye a un aprendizaje exitoso o más motivado. Se cree que este factor es importante, ya que expone al educando a una importante fuente de incentivo para aprender, especialmente en el contexto de la modalidad de alfabetización social. El aporte teórico se basa en Marcuschi (2001), Street (2014), Koch; Elias (2012), Kress (1997), Vieira (2015), Kapp (2012), Bortoni-Ricardo (2005), Hague; Payton (2010), entre otros.

Palabras clave: Multimodalidade. Lengua portuguesa. Meme. Gamificación. Letramento.

Introdução

Pretendemos discutir neste artigo o papel inovador que a multimodalidade exerce nas práticas de letramento gamificadas atualmente na educação, configurando a riqueza dos usos das multissemioses e dos múltiplos letramentos no ensino e na aprendizagem de uma língua. As multissemioses são protagonistas do processo de estratégia educativa no ensino de uma segunda língua, aqui dita como nossa escolha, na produção de conteúdo e na análise de dados experimentais que o professor poderá trazer em mão para verificar a situação e o progresso dos alunos. Para assegurar e fixar o conteúdo disponível aos estudantes, partimos dos letramentos para a construção de textos e de imagens, que estejam relacionados às práticas sociais vivenciadas, o que é relevante para a construção do conhecimento dos aprendizes. O nome *gamificação* é o termo atual que trata do uso de estratégias e de recursos dos *games* para o uso em aparatos de não-jogo. Sua utilização pode motivar a construção de plataformas de ensino para fins didáticos, com as quais o estudante terá mais interação e acesso às informações sobre o seu progresso, *feedbacks*, *ranking*, visualização de seus feitos e de sua pontuação, entre outros.

Nessa direção, o letramento como prática social engloba o estudo do letramento multimodal e dos multiletramentos, ambos resultantes do impacto tecnológico e midiático sobre a linguagem. Impacto esse que faz com que as informações veiculadas e multiplicadas nas mídias tenham novos modos de escrita, de significado, além de diferentes formas de entendimento, de interação e de propagação.

Essas fortes mudanças provocam profundas alterações não só nas práticas de letramento no ensino de línguas, como também reconfiguram o enquadramento dos estudos do letramento multimodal, que carece de ser estudado no âmbito da comunicação, dado o

grande número de modos e de recursos semióticos, que envolvem as novas práticas, pois apenas o aspecto linguístico por si só não dá conta dessas mudanças.

A multimodalidade por trás da gamificação

De modo geral, podemos situar o texto no plano da interação que, ao partir de uma visão histórica, cultural e social, resulta em diversas construções de significado. Para além disso, podemos dizer que houve uma mudança substancial em relação aos textos no que se refere aos multimodos, como a escrita, a fala, a imagem e o som, considerando que esses modos, muitas vezes, podem formar o movimento que retrata a vida no tempo, como o vídeo, por exemplo.

Todos esses modos desempenham um papel extremamente relevante para um aprendiz de língua (L1 [primeira língua], L2 [segunda língua]...), que, muitas vezes, por estar inserido em uma dada prática social, em certo contexto cultural, recebe insumo linguístico e cultural da língua local ou país-alvo por meio das multissemiões envolvidas nas informações que a ele são direcionadas diariamente. Assim, ao olhar as redes sociais, ao abrir um jornal, ao ver o noticiário, o estudante de línguas depara-se com textos cotidianos carregados de diferentes semioses. Para muitos deles, é difícil assistir a um vídeo de noticiário, em segunda língua, em que a voz do narrador aparece em simultâneo com imagens associadas ao que está sendo dito, mas que não há contato visual com a articulação facial, com o aparelho fonador do narrador, o que dificulta consideravelmente a escuta e o entendimento.

Antigamente, os vídeos eram planejados de outra forma, neles a imagem e a fala não poderiam estar totalmente separadas, a fala restringia-se aos contextos interacionais face a face. Hoje, a imagem agrega significado ao texto e não o ilustra apenas, mas faz parte da construção do sentido, não podendo estar dissociada. No caso dos estudantes de primeira língua, por exemplo, abrir uma página na internet e deparar-se com a leitura multimodal de uma charge ou um meme³ faz com que os efeitos de sentido desses gêneros venham à tona para que a interpretação seja completa, pois, assim como o texto e a fala (verbais), a imagem também é carregada de ideologia, de poderes de significados definidos culturalmente.

³ (inglês meme, redução do grego mimema, -atos, imitação, cópia) substantivo masculino.

1. Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem.

2. Ideia ou comportamento que passa de uma geração para outra, geralmente por imitação.

"meme", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meme> [consultado em 03-10-2022].

O discurso, por sua vez, constrói significados em contextos de situação e de cultura específicos, conforme Vieira (2015). Isso acontece o tempo todo nas redes sociais e nas mídias, como jornais, revistas e televisão, com uma forma diferenciada para a escrita e para a relação da escrita com as imagens. A autora cita a multimodalidade como a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou do evento comunicativo.

Voltando ao tema deste artigo, podemos dizer que a gamificação é a utilização de mecanismos baseados em jogos, estética e pensamento de jogo, para engajamento de pessoas com o objetivo de motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas. Nesse sentido, Kapp (2012) sugere os seguintes elementos dos jogos promovidos pela gamificação: abstração de conceitos e realidade; objetivos; regras; conflito, competição ou cooperação; tempo; recompensa; *feedback*; nível; narrativa; estética e repetição. A combinação dos elementos apresentados pode gerar uma boa experiência de aprendizagem, se organizada de maneira adequada. A palavra gamificação é um neologismo advindo da palavra inglesa *gamification*, termo já muito utilizado como estratégia em *softwares* de plataformas educativas, abrindo espaço para a teoria dos estilos de aprendizagem.

A gamificação busca o engajamento dos aprendizes de diversas áreas, assim como a da linguagem. Também é muito utilizada por empresas para treinamento de funcionários. Estudos comprovam os benefícios trazidos pela gamificação que vão desde o aumento da produtividade, da motivação, até a maior proximidade com as tecnologias. Valendo-se da estrutura dos *games*, juntamente com teorias da psicologia, a gamificação trabalha pontos como: recompensas, objetivos, competição, níveis, colaboração, abstração, trama, restrição de tempo, *feedback* entre outros.

Dessa forma, a dinâmica estabelecida poderá funcionar bem se dividirmos as questões a serem trabalhadas com objetivos claros que estabelecem habilidades necessárias e níveis de dificuldade para cada atividade proposta, recompensando os aprendizes por ações realizadas e por progressos alcançados e, finalmente, dará *feedbacks* claros e imediatos sobre os resultados e o conteúdo desenvolvido. Se necessário, existe a possibilidade de estabelecer uma situação de colaboração (em que os aprendizes da sala de aula se unem para alcançar o objetivo, colaborando e discutindo em fóruns, por exemplo) ou de competição (cada um por si, pontuando e ganhando recompensas individuais por suas progressões).

O estudo sobre a gamificação tem sido realizado desde 2012 pela Universidade de Brasília, juntamente com instituições brasileiras de fomento, em parceria com a Universidade de Laval, no Canadá. No livro Gamificação como estratégia educativa (Santos, 2015), pesquisadores desenvolveram *softwares* para trabalhar a gamificação como estratégia

de ensino e também para treinamento de professores que não desfrutam de intimidade com plataformas digitais, para que produzam mais conteúdo digital. Esse exemplo de parceria deixa clara a importância do tema no cenário mundial e da necessidade de fazer com que estudos nessa área contribuam para educação.

Uma questão fundamental para o contexto do jogo, nas crescentes tecnologias digitais, é o lúdico, palavra oriunda do latim *ludus* que quer dizer “jogo”. Ainda é comum associar o lúdico apenas às crianças e aos contextos de infância escolar, mas é comprovada a sua eficácia em todas as fases da vida. O lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2000, p.10).

Ao longo dos anos, foi atribuída a essa palavra apenas o valor de “brincar”, sem fim específico e, principalmente nas escolas, tida como afóra o período de recreação. Os planejamentos de aulas de atividades consideradas como “lúdicas” têm seu objetivo, sua função, ensinar por meio do jogo (FANTIN, 2000, p.17) também reforça que o lúdico ajuda no desenvolvimento da confiança do aluno e, em situações sociais, orienta-o no julgamento das variáveis presentes nas interações sociais.

O jogo sempre foi uma estratégia de ensino educativa que, por sua vez, teve aparatos, como o papel, o quadro, o espaço e o imaginário, porque não existiam ou eram precários recursos que permitissem o uso de aparatos digitais para utilização em sala de aula. Hoje, no Brasil, ainda é difícil achar meios eficientes para trabalhar o ensino tecnológico em sala de aula. É necessária uma equipe de professores para o preparo de aulas, o que demanda tempo e, muitas vezes, não condiz com a realidade da prática educacional local. Livros digitais, *tablets*, tela interativa e computadores atuais são dispositivos cujos preços são elevados, um grande investimento. Alguns *sites* tentam criar melhorias para o ensino, mas é um desafio para os professores criar conteúdo, criar jogos e situações para lecionar em plataformas digitais.

Geralmente essas atribuições são para programadores, engenheiros da computação, *designers* etc. Alguns professores mais entusiasmados criam jogos, vídeos educativos, mas geralmente são recursos escassos e que não permitem edição por parte de outros professores, com dificuldade de adaptações e sabemos que nenhuma aula, nenhuma turma e nenhum professor é igual a outro.

O lúdico, segundo Serafim (2010, p. 29), apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e, mesmo o jovem, opõe resistência à escola e ao

ensino, porque, acima de tudo, não são lúdicos, não são prazerosos. A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporciona à criança a possibilidade de estabelecer relações cognitivas com as experiências vivenciadas, de relacioná-las às demais produções culturais e simbólicas, conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática. À medida que as relações semióticas e os textos avançam para novos estágios, há um movimento natural de transformação dos textos que implica diferentes letramentos, quer em primeira, quer em segunda língua.

Como fazer para que a gamificação contribua para o ensino e a aprendizagem da segunda língua? Gamificar os conteúdos, mesmo que o professor não queira utilizar um aparato tecnológico para isso, envolve estudantes e oferece oportunidade significativas para que eles se sintam responsáveis pela própria aprendizagem. Um exemplo é utilizar pontos para valorar o comportamento em classe, para a produção e para a participação em sala de aula. Recompensas, moeda de troca, imunidade, punição, oportunidade de refazer uma avaliação, trabalho em equipe, competição, diferentes níveis de exercícios para a mesma tarefa, adaptação para diferentes públicos de aprendizes etc. No caso de disciplinas que funcionam em plataformas de educação a distância – EAD, recomendamos o SiGA, um dispositivo educativo para facilitar a aprendizagem – desenvolvido pelo pesquisador Bruno Ferreira (SANTOS; LÉTHI, 2015), para plataformas *web* em que é possível agregar a gamificação ao Moodle (aprender.unb.br), por exemplo. Explorar estrategicamente a gamificação em contexto de segunda língua pode fazer a diferença em sala de aula e motivar a aprendizagem colaborando para que professores e alunos saiam ganhando.

O letramento visual: a leitura e a imagem

Existem novas regras semióticas para a construção dos textos com imagens. Não basta somente ilustrar. O uso de imagens segue outra direção, pois parte da composição da construção do sentido do texto como um todo.

Compartilhamos com Halliday e Hasan (1991, p.57) o conceito de que um texto não é construído somente com palavras e de sentenças, mas de significados. Atualmente, os significados recorrem para a sua construção, além da escrita, apelam também para o uso abundante de imagens, das cores e até mesmo dos movimentos, entre outros modos. Se assim não fosse, o texto seria bastante tradicional e menos interacional. Semelhante hibridismo ao que ocorre nas relações entre texto escrito e imagem é encontrado na linguagem do cinema e da televisão e, conseqüentemente, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside só no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua

hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais, conforme explicaremos mais adiante.

O termo letramento surgiu simultaneamente na década de 1980 na Europa e na América do Norte, incorporando em sua definição um novo conceito no qual a aquisição de escrita se constitui primordialmente pelas práticas sociais de escrita, ao mesmo tempo em que redefine o significado do termo alfabetização, restrito em sua essência a conhecer o alfabeto, a ler e a escrever mecanicamente. Assim, aprender a ler e a escrever tendo como base as práticas sociais de leitura e escrita, sem dúvida, é um aprendizado mais condizente com a realidade e mais eficiente do que apenas decodificar ou ler sem entender, escrever mecanicamente. Assim, houve uma redefinição do conceito de alfabetização na passagem para o conceito de letramento, saindo do sentido de apenas um entendimento do código linguístico, para um aprendizado da leitura e do texto na perspectiva do social, construídas pelas práticas sociais da linguagem, permeando seu uso em diferentes domínios da escrita e de seus discursos, nas diferentes realizações de letramento, atreladas à informação. É importante lembrar que a alfabetização foi o ponto de partida para a transformação da escrita mecânica para a nova visão de escrita, segundo a perspectiva do letramento, que excede o ato repetitivo de aprender traçados de letras como base para a leitura e a escrita, para incorporar o social com as suas práticas de leitura e escrita, decorrentes das mudanças na sociedade.

Kress (2003, p. 106), em seu livro, reafirma que o letramento é o contexto legítimo das práticas sociais e dos atos de leitura e de escrita, considerando que essas práticas sociais perpassam os discursos com seus aspectos sociais, tecnológicos e econômicos, refletindo o contexto social e cultural em que vivemos.

Nessa direção, os letramentos visuais privilegiam as ações verbais e as não verbais e desenvolvem ações de linguagem na atividade social. Uma mudança no desenvolvimento da comunicação visual é apontada como o modo de representação cada vez mais definido como copartícipe no entendimento da mensagem e não somente um mero acompanhamento ou ilustração do texto verbal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). A Figura 1 se faz necessária para a compreensão geral do texto, agregando sentido e opinião, gerando um mapeamento mental da situação lida, diferente de quando lemos um livro, por exemplo. A referenciação promovida por essa mudança da comunicação visual é altamente instantânea, sempre com carga ideológica e abertura para pontos de vista em questão de segundos.

A linguagem dos memes na internet constrói, o que de acordo com Vieira (2015), um

texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) por meio da combinação de recursos semióticos de diferentes linguagens que servem como matéria-prima na construção de processos metafóricos (VAN LEEUWEN, 2005; FAIRCLOUGH, 2003; LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]).

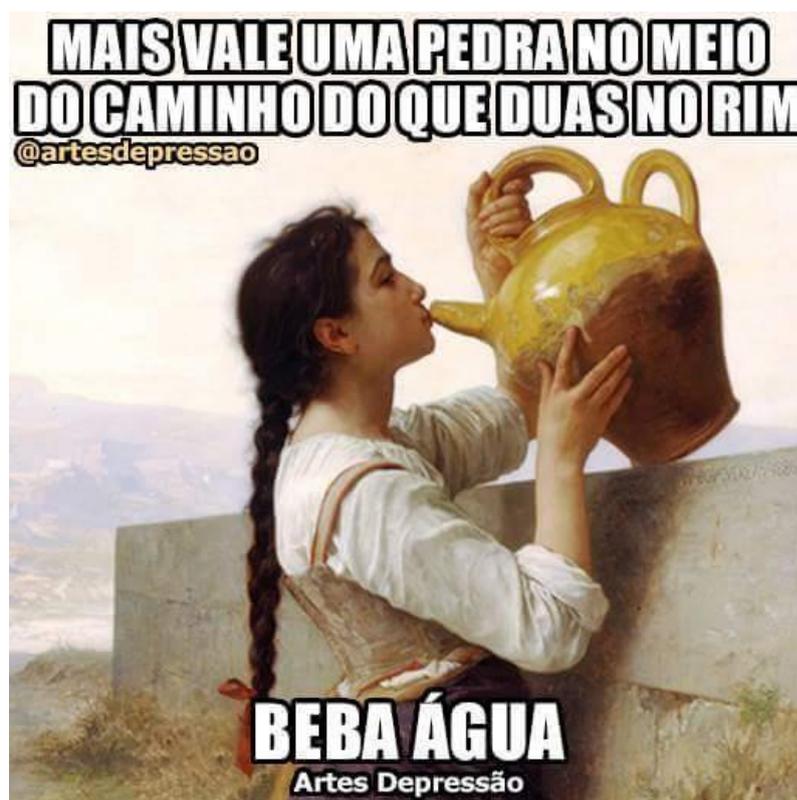
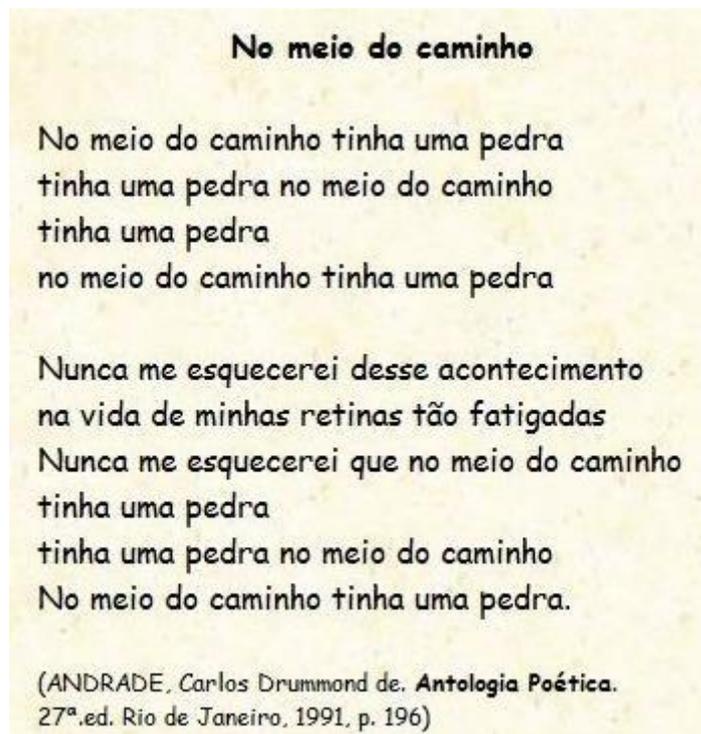


Figura 1 – Beba água

Fonte: https://pbs.twimg.com/media/DIT_OLLX4AAB_xM.jpg/
<https://arthive.com/williambougereau/works/339832~Thirst>

No referido meme, a obra realista de William-Adolphe Bouguereau, “Thirst”, é plano de fundo para a mescla da obra de Carlos Drummond de Andrade, No meio do caminho, em que o valor metafórico é construído no meme pelo recurso semiótico visual, além do fato de “pedras” no caminho, no caso, cálculos renais, serem popularmente conhecidos por causar dores e danos aos rins, parte do sistema urinário que filtra os líquidos do corpo e precisa de água para tal. Sendo assim, a referência textual feita funciona para atribuir significado ao meme, fazendo-o uma espécie de “paródia” da(s) obra(s) original(is)

(JEWITT, 2013). A autora evidencia a contribuição do jogo de cores, da paisagem, do *layout* para a formação de uma nova leitura da composição artística, sendo assim mais cômica.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/595178906982048874/>

O incrível na construção dos memes, sobretudo quando se trata de um conhecimento histórico, literário que precisou ser estudado previamente para o entendimento do contexto deste meme, é que, assim, o constructo dá-lhe um ar humorístico. Um dos poemas mais emblemáticos do modernismo brasileiro, que por si só já precisa ser interpretado em seu contexto de publicação, faz com que haja uma ressignificação contextual para o momento atual.

Por meio dessas metáforas visuais frequentes nos memes, os textos multimodais têm se tornado importantes agentes na internet, pois contribuem para o aumento dos acessos, da divulgação, da viralização, do engajamento nos espaços internauticos. Há, ainda, de acordo com Vieira (2015), a influência da cor, o traço e a imagem fortalecendo a conexão entre os diversos recursos semióticos, gerando nova gama de discursos multimodais. Assim, um ou mais textos após receberem enquadramento multimodal tornam-se diferentes, com muito mais poder de comunicação. Já nos memes em vídeo, entretanto, a fala não apresenta cores, mas, em contrapartida, a imagem, o tom de voz, os gestos e as expressões faciais podem agir como recursos multimodais, pois sempre que levantamos ou baixamos a voz ocorre uma certa modalização do discurso (VIEIRA, 2015).

O letramento digital: as recentes tecnologias e as novas práticas

Com as mudanças tecnológicas advindas da globalização, é cada vez mais consensual a necessidade de adequar às práticas de letramento e de ensino essa realidade. Não é adequado ignorar essas novas práticas. Mais que isso, é preciso incorporá-las, aliando-as ao ensino das práticas educacionais. Atualmente, a sociedade é atingida por informações conduzidas por diversos meios nos quais são utilizados diferentes modos e modalidades de linguagem, com múltiplas semioses aplicadas ao discurso, sendo a escrita o modo que pode agregar imagens, cores, sons e movimentos em seu uso. É imprescindível que estudantes de uma segunda língua estejam preparados para entender e vivenciar essas transformações também na língua-alvo do aprendiz.

De acordo com Kress (1997, p.42), o ritmo dessas transformações tecnológicas da pós-modernidade provocou mudanças na língua escrita. Essas transformações estão presentes nas mídias e nos modos de comunicação. Um texto apresenta aparatos tecnológicos, recursos visuais, imagens, cores, frases e períodos que podem se articular até mesmo com sons e movimentos.

Com o aprofundamento dos estudos nessa área, o conceito de letramento digital surgiu após ser detectada uma cultura digital que precisa de habilidades específicas, conhecimento crítico, criativo, ou seja, práticas mais exigentes. A tecnologia interfere nas práticas de praticamente todas as áreas da vida.

Segundo Hague e Payton (2010, p. 20), muitos associam o letramento digital somente com habilidades como, por exemplo, usar um programa de computador, mas ser letrado digital é muito mais do que ter acesso a ou ser capaz de usar um computador, um *tablet*, um *smartphone*. Para os autores, ser letrado digital é colaborar, ter segurança digital e comunicar-se de forma competente dentro dessas práticas, além de ter consciência social e cultural e de ser criativo.

Para esses estudiosos, ter ciência sobre o letramento digital é importante para saber até mesmo quando e as tecnologias digitais são ou não apropriadas para desempenhar uma tarefa. Isso significa que é preciso pensar criticamente sobre oportunidades e desafios e saber que atitudes tomar perante eles. Segundo os autores, são exemplos de práticas de letramento digital, as ferramentas da Web 2.0, como redes sociais, sites de relacionamento; *wikis* ou animações; *software* de edição ou câmeras digitais etc.

Hague e Payton (2010, p. 19), sugerem pensar em letramento digital como “uma série de componentes inter-relacionados em suas dimensões” e apresentam um diagrama sobre os elementos que compõem o letramento digital, traduzido na figura que segue (Figura 2).



Figura 2 - Os componentes do letramento digital
Fonte: Hague; Payton (2010, p. 19).

De acordo com a pesquisa, o letramento digital funciona como uma sobreposição de componentes dentro de um espaço, sendo um conjunto abrangente de recursos e práticas que permitem aos alunos uma visão panorâmica de como participar nas relações sociais, culturais e econômicas. A colaboração é essencial dentro do letramento digital, pois dialoga com as pessoas que são multitarefas e interagem com as tecnologias digitais, pois estão atentas a várias atividades ao mesmo tempo. O letramento digital, segundo os autores, envolve competência, conhecimento e compreensão que possibilitem a criação crítica, criativa, sabercolaborar, manter-se seguro, comunicar de forma eficaz, pois não se trata apenas de ser capaz de usar um computador, por exemplo.

Conforme Hague e Payton (2010, p. 19), o conceito de letramento digital é “a constante mutação de práticas através das quais as pessoas fazem significados rastreáveis usando tecnologias digitais”. Os componentes da Figura 2 referem-se a diferentes aspectos do letramento digital, todos são bases para criação do termo e partilham de significado, reforçando mutuamente um ao outro, sem estarem separados.

As tecnologias digitais são ferramentas com as quais os alunos podem entrar em contato, em diferentes meios sociais e culturais, estabelecendo criticidade, sendo algumas utilizadas ao longo da vida, seja profissionalmente ou como entretenimento. Logo, é possível considerar como as tecnologias digitais podem fornecer outros contextos diferentes para a aprendizagem, sendo uma maneira de reforçar o conteúdo. Há também a possibilidade de ensinar o letramento digital indiretamente, desenvolvendo seus componentes ao mesmo tempo que conhecimentos em outras disciplinas e assuntos. Dessa forma, essa articulação entre conhecimentos fornece ligação entre os conteúdos (HAGUE; PAYTON, 2010, p. 19).

Com base nesses estudos, pesquisas comprovam que as tecnologias visuais estão mudando a configuração da mente humana. Nativos digitais são indivíduos multitarefas, superinformados, aprendem com mais rapidez. Ao pensar em crianças que não conheceram o mundo sem internet, computadores e outras tecnologias, ao aprenderem por meio destas, mostram-se deveras afoitas e rápidas em seu aprendizado. Essas mudanças neurais provocam o surgimento de uma nova forma de aprendizado nos “nativos digitais”.

Mesquita (2015), em matéria publicada na revista Planeta, discorre sobre estudos realizados nos quais as avançadas tecnologias e seu poder sobre as novas gerações são mencionados. Ainda segundo Mesquita (2015), estudos feitos no Centro Francês de Pesquisa Científica CNRS-La Sorbone, o ambiente multitelas, em que as crianças são inseridas cada vez mais precocemente, altera aptidões cerebrais das novas gerações. Os estímulos das telas sensíveis ao toque (*touchscreen*) e dos jogos eletrônicos pavimentaram uma via expressa entre os olhos e os dedos. Sendo essa uma realidade ainda recente, devemos esperar até que essas crianças se tornem adultas para saber quais as consequências dessa prática social. Segundo a matéria, milhares de anos atrás, a leitura não era natural para o cérebro, mas a enorme capacidade de adaptação desse órgão (a neuroplasticidade) aproveitou mecanismos de identificação de objetos para reconhecer rapidamente letras e palavras. Agora, as mídias digitais vieram “turbinar” esse processo.

Hoje, as informações atingem a sociedade por meios diversos e no processo de fornecer informação, o uso da imagem tem apresentado maior evidência. Os textos são construídos utilizando mais de uma modalidade, como as imagens, a escrita, os sons, acrescidos do uso de diferentes ferramentas digitais, além de interpretação e associação de variados tipos textuais.

O letramento multimodal no ensino de primeira e de segunda língua

As imagens têm em si um significado social, geográfico, cultural que possibilitam infinitas leituras. Fazer a interpretação de um texto verbal ao ler uma imagem é um dos Trabalhos de Hércules da era moderna, marcada por inúmeras imagens virais que bombardeiam a todos, todos os dias: memes, fotos, anúncios, vídeos, publicidades etc.

O texto multimodal é composto por mais de uma forma de representação somada a fotos, gráficos, cores, imagens, sons, movimento, elementos não verbais etc. Por isso, destacamos Santos (2006, p. 14):

O grau de dificuldade dessa leitura depende da familiaridade da pessoa com tipo de recurso gráfico, com assunto tratado e com as saliências da informação, tanto quanto do material linguístico. À medida que esse tipo de texto é trabalhado em sala de aula, o aluno poderá perceber com mais facilidade que a leitura, como construção de sentido, requer não somente os efeitos de sentido desencadeados pela língua, mas também outros elementos. Às vezes, as imagens dispensam as palavras, e, se o leitor tem habilidade para lidar com esses elementos não verbais, pode estabelecer relações e ser capaz de relacionar e de perceber como se completam informações advindas dessas fontes, na construção de significados para o texto.

De acordo com Rojo (2009, p. 107), o papel fundamental da escola é de inserir seus alunos nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida. Por isso é necessário que sejam colocados letramentos valorizados, universais e institucionais em contato com o aluno, para que esse possa ampliar seus horizontes, tornando-se, assim, um cidadão crítico e argumentador, capaz de lidar com diferenças socioculturais (p. 108). São diversos os tipos de letramentos, e o letramento escolar que se utiliza de gêneros textuais conhecidos como resumos, resenhas, dissertações, exercícios, questionários etc., não será bastante para que o aluno possa conhecer seus diversos tipos. Será necessário que a escola amplie as práticas e eventos de letramento, e como a tecnologia tem avançado bastante, será preciso pensar em estratégias que prendam a atenção, que sejam interessantes para os estudantes da era digital.

Os letramentos funcionam como sinais identitários em determinados domínios. Os multiletramentos ou os pluriletramentos são necessários para o entendimento das práticas sociais. A prática (de letramento) é a abstração que sustenta a sociedade, como uma norma do discurso social. Estudos mais recentes apontam que aprender a ler e a escrever não é a mesma coisa que aprender uma língua. Isso tem de estar muito claro para o educador em uma segunda língua que tem de lidar não somente com dificuldades do processo de letramento, mas também com problemas oriundos de um processo de aquisição incompleto (MONTRUL, 2008, p. 29), além de outras tantas situações que requerem a compreensão do substrato cultural, sem a qual o sujeito aprendiz não chega à construção de sentido.

A escrita, segundo Vygotsky (1998), constrói um segundo nível de abstração, pois, para ele, esta se constitui uma segunda camada de signos, tendo como base o signo primário da fala. Essa afirmação faz sentido, tornando-se extremamente perceptível no caso da língua desiniais e, no uso do braile, tangíveis respectivamente pelo gesto e pelo tato. Essas formas constituem também, inegavelmente, outros letramentos.

Para Lôpo-Ramos (2007 p.7), o letramento em segunda língua é o processo sociocognitivo e histórico de apropriação do uso de linguagem (escrita, oral, imagética e sonora) em contextos formais e informais, para o exercício (construção, consolidação e mudança) das práticas socioculturais. O letramento será crítico se questionar o discurso construído para captar ideologias, perceber relações de poder implícitas e elaborar nova significação para a sociedade ao compreender e proporcionar reflexão acerca do mundo. Para proporcionar aos alunos de L2 um letramento eficaz, é preciso mediar, ponderar e equilibrar estruturas linguísticas com textos multimodais sobre temas atuais e interessantes, mostrando sempre os vários pontos de vista e referenciais da sociedade, seja em contexto político e econômico, seja em defesa das questões ambientais e populares.

Bortoni-Ricardo (2005, p.76) afirma que as questões sobre a primeira língua podem ser transferidas para a segunda por interferência linguística, sendo o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua transferido para a segunda língua. Ainda dentro desse saber, Meneses (2013) pontua que não se pode falar em interferência linguística, colocando de lado a interferência cultural, se levarmos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contato entre línguas é também um contato entre culturas. Segundo Ngunga (2008, p. 16), nesses casos, verificamos uma interferência ou transferência negativa, que se entende como o uso de regra ou padrão linguístico presente na L1 e transferido para a L2. Continuando esse raciocínio, é impossível pensar em dissociar por completo as línguas que o falante aprendiz domina. O letramento e toda a multissensibilidade que o permeia, uma vez concretizado, farão a diferença no modo de esse aprendiz ver o mundo. E, se as línguas de fato influenciam mesmo umas às outras, o letramento em todas as línguas é importante pelo social, pelo cultural, pela experiência e pelas ideologias carregadas, considerando que esses letramentos se completam ao construírem o sentido.

A prática social x prática pedagógica

A diferença entre as práticas sociais e as pedagógicas consiste no enfoque. A prática social exerce sua função sendo mediada pela própria sociedade, já a prática pedagógica consiste em recorte feito para trabalhar, treinar, exercitar certo objeto de estudo,

tendo o professor como seu mediador.

A grande mudança na área do letramento deu-se ao longo dos anos pela alteração de foco no estudo da língua oral em oposição à língua escrita, que cedeu espaço aos estudos científicos da fala, até então marginalizados nos estudos linguísticos. Mas as mudanças continuaram a acontecer. O primeiro passo foi considerar que tanto a fala quanto a escrita podiamse transformar em objeto de estudo da linguagem. Esse foi o tempo da dualidade fala e escrita, consideradas dependentes entre si, pois para aprender a escrever, o sujeito aprendizdeveria primeiro falar a língua-alvo. Ambas as modalidades, língua e fala, eram consideradas separadas entre si, mas interdependentes. A escrita dependia da fala, *a priori*, para que a escrita pudesse existir. Hoje já se sabe que é possível aprender a escrever sem falar uma dada língua, e vice-versa.

Os estudos sobre a escrita e a fala avançaram. A seguir, surgiu o movimento teórico que defendia o aprendizado da fala e da escrita sem separação entre as duas modalidades, mas pelo contínuo linguístico, isto é, não haveria separação entre a fala e a escrita, sendo a passagem de uma para outra modalidade realizada de modo contínuo. Essa posição teórica de Cameron (1992), endossada no Brasil por Marcuschi (2001), foi considerada um grande avanço para as pesquisas em letramento, vindo a culminar com os estudos de Brian Street, que agregou aos estudos do letramento o princípio teórico de que o aprendizado da escrita acontece por meio da prática social. Em suma, o aprendizado da escrita inicia-se pelo social. O momento atual, século XXI, trouxe outra modalidade de letramento, mais abrangente, o letramento multimodal. Por excelência, o letramento multimodal defende ser a escrita e a fala manifestas por mais recursos semióticos, tais como desenhos, imagens, som, cores, movimentos, entre outros. A grande diferença é que o letramento multimodal passa a ser estudado no âmbito da comunicação, pois a linguística não daria conta dos outros componentes semióticos. Na comunicação, diferentes recursos semióticos constroem o letramento contemporâneo.

O uso do letramento multimodal no ensino línguas: a gamificação como estratégia para o aprendizado

Smartphones, computadores, *notebooks*, *tablets*... independentemente do aparato físico utilizado para ter acesso ao conhecimento, há muitos usuários que se dedicam a aprender a primeira ou uma segunda língua por todo o ambiente *on-line* e, por isso, buscamos duas plataformas utilizadas como propostas educacionais, para analisar a gamificação e a

multimodalidade do letramento nesse contexto específico.

GraphoGame Brasil

O jogo GraphoGame foi disponibilizado gratuitamente pelo Ministério da Educação (MEC) em diversas plataformas digitais para ajudar as crianças a aprenderem a ler. Foi criado na Finlândia a partir de estudos científicos para auxiliar no processo de aquisição de habilidades de leitura. O aplicativo, além de ser utilizado amplamente pelas crianças finlandesas, é um sucesso em diversos outros países. Desenvolvido com a colaboração de cientistas brasileiros, o aplicativo apresenta uma dinâmica de jogo baseada em evidências científicas.

Desenvolvido para crianças de 4-9 anos, o aplicativo incentiva as crianças com recompensas e opções de personalização. Um aplicativo com jogos e de interface lúdica que tem como objetivo desenvolver a ortografia e as aprendizagens de leitura. Na sequência 1 as crianças têm contato com os fonemas e grafemas das vogais A-E-I-O-U.



Figura 3 – Exemplo de atividade no GraphoGame

Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.graphogame.gg_brazil_free&hl=en_US&gl=US

O MEC assinou um novo contrato para a disponibilização do jogo educativo por mais um ano. O Brasil atualmente é o país com mais *downloads* (1,1 milhão). Apenas durante o mês de março, foram 200 mil *downloads*. O aplicativo teve 755 mil *downloads* em oito meses após o lançamento, o que significa que mais de meio milhão de pessoas no Brasil já utilizam o aplicativo.

Informable – Literacia das notícias

Um aplicativo que ajuda a aumentar o nível de letramento em notícias com este aplicativo do The News Literacy Project, que testa a capacidade de distinguir fatos de ficção e marcar pontos em precisão e velocidade em três níveis de dificuldade e quatro modos de informação.

Ajuda a desenvolver hábitos mentais de letramento em notícias praticando quatro habilidades distintas: distinguir artigos de notícias de artigos de opinião, anúncios de outros tipos de informação, evidências falsas de evidências sólidas e declarações baseadas em fatos de declarações baseadas em opinião.

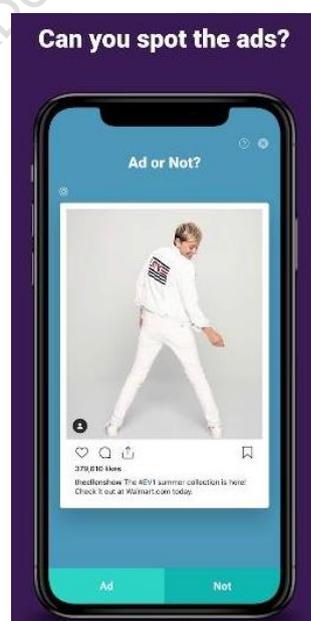


Figura 4 – Logo e exemplo de atividade no Informable

Fonte: <https://apps.apple.com/us/app/informable/id1486205705>

Duolingo

Um dos aplicativos mais conhecidos para aprender ou treinar idiomas. O usuário perde corações se responder errado, avança ao completar unidades, e marca seu progresso a cada conquista. A motivação constante faz parte e facilita manter o hábito de aprender idiomas com recursos que parecem um jogo. Como é possível ver na Figura 5, imagens e cores são recursos motivacionais bastante utilizados nesta plataforma. Para ajudar ainda mais, o aplicativo tem desafios divertidos e lembretes do mascote simpático, a coruja Duo.

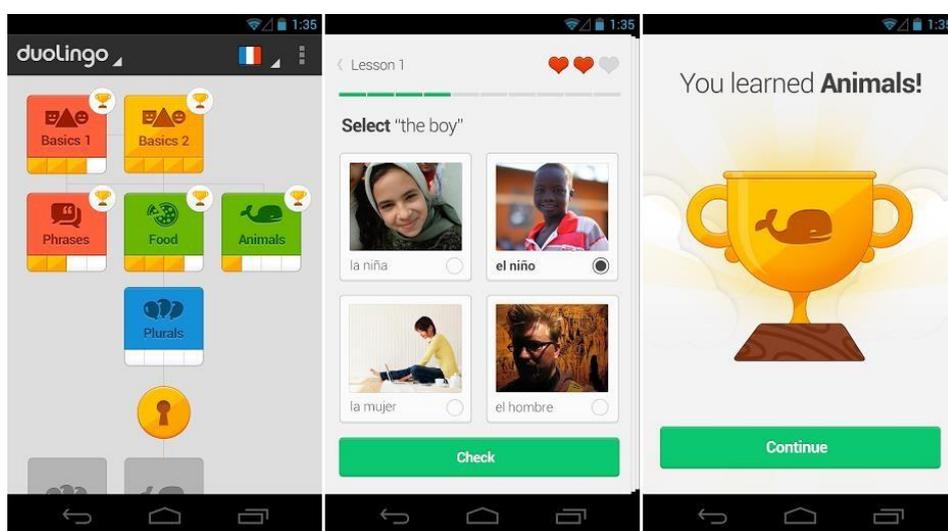


Figura 5 – Exemplos de atividades no Duolingo

Fonte: <http://useronboarding.com.br/gamification/>

Comentários

Ao analisar as plataformas citadas, percebemos como o avanço em multimodalidade e em gamificação possivelmente concorrem para uma aprendizagem mais eficaz. Os elementos de gamificação são evidentes. Os exercícios são divididos em fases para que o estudante possa gradualmente progredir na língua-alvo, os aplicativos gamificam a aprendizagem, usam imagens, sons e pronúncias fonéticas de palavras, leitura, além de um sistema de pontos, com missões cumpridas e com medalhas. Geralmente é possível escolher seu próprio avatar para jogar. Essas características são trazidas dos jogos para a transformação do ensino e aprendizagem em diversas áreas.

Sabemos que tornar o *site* ou aplicativo de aprendizagem mais atrativo e dinâmico, tanto em conteúdo, como em ferramentas digitais são estratégias para garantir melhor

proveito e fixação do conteúdo. Os estudos nessas áreas continuam em constante desenvolvimento sendo provável que mais *sites*, aplicativos e programas desenvolvidos para sala de aula (ambiente escolar) e casa (ambiente familiar) sejam implementados para fins específicos, com conteúdos selecionados. Neste artigo o foco foi pontuar o poder da multimodalidade na área de língua portuguesa, seja no ensino da língua em primeira ou em segunda língua e sua relação com a gamificação, o letramento digital, mas há estudos que envolvem a gamificação em diversas disciplinas como matemática, ciências, negócios etc., comprovando que sua utilização pode ser eficaz para qualquer idade, a depender, é claro, da adaptação necessária para a faixa etária (com crianças, por exemplo), da motivação do aprendiz e do quão multimodal a gamificação se propõe a ser.

Desde que os primeiros *sites* de ensino de língua surgiram, o avanço tecnológico permitiu que se especializassem cada vez mais, atualizando e modificando suas estratégias para tentar agradar ainda mais os usuários ao redor do mundo, no âmbito visual e didático. Modernizar *sites* e plataformas de ensino é necessário para atrair mais usuários, mas o conteúdo em si e a forma de dispô-lo, bem como exercícios, também fazem diferença no desempenho e na motivação do estudante. A maioria dos *sites* de ensino de línguas já se tornou aplicativo para *smartphone* e *tablets*, a fim de facilitar o acesso.

Sendo assim Hiippala, (2014 apud CANI, 2019) destaca a contribuição para a análise da estrutura de documentos multimodais trazendo uma discussão teórica que relaciona o modelo Gênero Multimodal (GeM), utilizado como parâmetro de identificação e captura dos aspectos da organização do gênero em aparatos multimodais. O autor cita as seguintes camadas para a caracterização do gênero multimodal:

- (a) base: elementos básicos fisicamente presentes nas páginas, como frases, títulos, imagens, legendas etc.;
- (b) layout: estrutura, modelo de área e realização em conjunto, como parágrafos, títulos, figuras, itens de lista etc.;
- (c) retórica: detalhes das relações retóricas entre o conteúdo apresentado pelos elementos da página e seu propósito sociocomunicativo; e
- (d) navegação: elementos que contribuem para navegação e acesso à página, como ponteiros, entradas e índices.

Ora, ao observar as camadas citadas acima, é possível identificar tais características tanto nas plataformas (aplicativos ou *sites*) de jogos educativos gamificadas (a, b, c e d) e também nos memes (a, b e c), deixando apenas a navegação ausente, pois esta pode estar

situada em uma folha de exercício, por exemplo. Mas fato é que ambas se referem a elementos multimodais para trabalhar assuntos, temas, interpretação de texto, efeitos de sentido.

Ao relacionar o conteúdo, que nesse caso específico é o ensino de uma língua, a uma história, a um personagem ou a uma situação que precisa ser resolvida, é bem provável que o estudante se sinta mais engajado e motivado a aprender. A depender da história ou do personagem, é possível fazer com que se interesse por uma aprendizagem de temática das diversas áreas do letramento, por exemplo, com leitura, contação de histórias, e assim por diante. Dessa forma, o ensino de língua por meio de recursos multimodais precisa ser contextualizado e específico para o público-alvo a que se refere, caso contrário, nem mesmo a gamificação do aplicativo será um atrativo. A multimodalidade pode estar presente em toda a organização da plataforma ou da situação de ensino, pois, de acordo com pesquisas mais recentes, essa está fortemente situada nas práticas de letramento e, sobretudo, de letramento digital. Estas, entre outras, são bases para que o estudante possa situar-se e posicionar-se na nova era da aprendizagem, a era digital.

Considerações finais

Reconhecemos a necessidade do desenvolvimento da reflexão crítica por meio da multimodalidade dentro do letramento no contexto de L1 e L2 para a melhor formação do cidadão e acreditamos que a gamificação nesse âmbito também pode colaborar na tarefa de formação de um cidadão crítico. Alunos e professores precisam estar dispostos a experimentar estratégias de ensino dentro dessa abordagem em suas aulas, além da utilização no turno contrário, juntamente com entes da família, o avanço nessa área está ocorrendo. Concluímos, portanto, que é viável a utilização da abordagem do letramento multimodal, a qual dispõe de múltiplas semioses no letramento em primeira e segunda língua no que diz respeito à necessidade dessas novas práticas textuais de letramento multimodal atreladas à gamificação, na aceitabilidade dos professores e familiares a utilizar tais ferramentas. No entanto, para isso, continua sendo necessária a implementação de ações de formação mais intensificadas sobre este assunto, não apenas para conhecermos todos os temas abordados, mas principalmente para preparar os professores para utilizá-los adequadamente em suas aulas, e aos pais, em casa, capacitando-os a incentivar as atividades nessa abordagem. É preciso atrelar o uso do conhecimento ao objetivo de alcançar os frutos da aplicabilidade no

ensino e, certamente, diálogos educativos, estudos e divulgação poderão contribuir ricamente para esse processo.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAMERON, Deborah et al. *Researching language: issues of power and method*. London/ New York: Routledge, 1992.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/meme>. Acesso em: 28 de ago de 2022.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London & New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. N. *Discurso e mudança social*. Coord trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FANTIN, M. *Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil*. In: Síntese da qualificação da educação infantil. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in asocial-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1991.

HAGUE, C.; PAYTON, S. *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab: innovation in education. 2010. Disponível em:

http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf. Acesso em: 28 de ago de 2022.

HIIPPALA, T. Multimodal genre analysis. In: NORRIS, S.; MAIER, C. D. (Eds.) *Texts, images, and interactions: a reader in multimodality*. Berlin: De Gruyter, 2014, p. 111-123.

JACOBS, H., H. *Active literacy across the curriculum: Strategies for reading, writing, speaking and listening*. Larchmont, NY: Eye on Education, 2006.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: PRICE, S.; JEWITT, C.; BROWN, B. (Eds.) *The Sage handbook of digital technology research*. Thousand Oaks: Sage, 2013, p. 250-265.

KAPP, K. M. *The Gamification of Learning and Instruction - Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012, p. 1-74.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
KRESS, G. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York:Routledge, 1997.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.

- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002 [1980].
- LÔPO-RAMOS, A. A. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do CELPE-Bras*. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENESES, L. J. J. M. 2013. *O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola*. Salvador. 2013. 465 p. Tese de Doutorado. Universidade da Bahia, Brasília.
- MESQUITA, R. V. (2015). Cérebros digitais. *Revista Planeta*, 508. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/cerebros-digitais> Acesso em: 28 de ago de 2022.
- MONTRUL, S. *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. 2008.
- NGUNGA, A. *A problemática de interferências de línguas moçambicanas no Português de Moçambique*, apresentada no Simpósio Interpenetração da Língua e Cultura de/em Língua Portuguesa na CPLP, S. Vicente, Cabo Verde, 2008.
- OLIVEIRA, Vera. B. *Introdução*. In: OLIVEIRA, Vera. B. (Org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000 (cap. 1).
- REVISTA PERIFERIA, v. 11, n. 2, maio/ago. 2019 - Memetizando: experimentações cotidianas em tempo de cibercultura. Cani, Josiane Brunetti., Multimodalidade e efeitos de sentido no gênero meme. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36955> Acesso em: 28 de ago de 2022.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, G. L.; LÉTH, M. M. (Org.) *Gamificação como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.
- SANTOS, J. M. *Letramento multimodal e o texto na sala de aula*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SERAFIM, A. *A visão de educadores infantis sobre o lúdico*. Monografia apresentada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento nodesenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VAN DIJK, T. *Discurso e contexto – uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: contexto, 2011.
- _____. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *A. Cognição, discurso e interação*. Organização. e apresentação de Ingedore V. Koch. São Paulo, Contexto (Caminhos da Linguística), 1999.
- VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London: New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*/ Josenia Antunes Vieira e Carminda Silvestre. – Brasília, DF: Josenia Antunes, Vieira, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2^a. Ed., 1998.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267