

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DAS METAFUNÇÕES REPRESENTACIONAL, INTERATIVA E COMPOSICIONAL APLICÁVEL AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

A DIDACTIC SEQUENCE BASED ON REPRESENTATIONAL, INTERACTIVE AND COMPOSITIONAL METAFUNCTIONS APPLICABLE TO THE 12th GRADE OF HIGH SCHOOL

Diones Bezerra de Souza¹

Mestre em Letras (PPGL/URCA)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção com base nas metafunções representacional, interativa e composicional para os professores de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. Para fundamentar a pesquisa, adotamos as contribuições da Gramática do *Design Visual* (Kress; van Leeuwen, 2006), da multimodalidade (Kress; van Leeuwen, 2001) e o modelo de Sequência Didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este trabalho caracteriza-se como aplicado e sua abordagem é de cunho qualitativo, visto que não fizemos uso de métodos e técnicas estatísticas. A proposta didática que elaboramos propõe um ensino com a charge de forma dinâmica e atrativa através das metafunções da linguagem, que podem ser utilizadas em sala de aula para reforçar a apreciação de textos que possuem mais de um modo semiótico.

Palavras-chave: Metafunções. Sequência Didática. Ensino.

ABSTRACT

This paper aims to present an intervention proposal based on representational, interactive and compositional metafunctions for Portuguese teachers of the 12th grade of high school. To support the research, we adopted the contributions of *Visual Design Grammar* (Kress; van Leeuwen, 2006), multimodality (Kress; van Leeuwen, 2001) and the Teaching Sequence model developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This work is characterized as an applied one and its approach is of a qualitative nature, since we did not use statistical methods and techniques. The didactic proposal that we elaborated proposes teaching with cartoons in a dynamic and attractive way through language metafunctions, which can be used in the classroom to reinforce the appreciation of texts that have more than one semiotic mode.

Keywords: Metafunctions. Teaching Sequence. Teaching.

Considerações iniciais

A partir dos fundamentos da Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006[1996])², bem como do modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este trabalho visa apresentar uma proposta de intervenção com base nas

¹ Endereço eletrônico: dionesmacena10@gmail.com (Bolsista CAPES).

² 1996 é o ano da primeira edição do livro *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, no entanto, neste artigo, adotamos a segunda edição, publicada em 2006.

metafunções representacional, interativa e composicional para os professores de língua portuguesa do 3º ano do Ensino Médio.

A linguagem não verbal é muito habitual na comunicação. A junção das linguagens verbal e não verbal em textos, como informação dada/nova, direção esquerda/direita dos participantes, cores, olhares, expressões faciais, centro/margens, saliência da imagem, escolhas tipográficas, despertou interesse em Kress e van Leeuwen (2006) assim como outros pesquisadores que deram continuidade às suas pesquisas. Esses linguistas desenvolveram uma gramática que analisa a sintaxe visual das imagens³, mostrando a construção de sentido nos textos.

Mediante a colaboração desses autores, e atendendo ao que pontua a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que orienta os professores a considerar o funcionamento das linguagens a fim de produzir e analisar textos multissemióticos, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como os professores de língua portuguesa do 3º ano do Ensino Médio podem utilizar as metafunções representacional, interativa e composicional, de Kress e van Leeuwen (2006), para analisar charges em sala de aula?

É comum, nas aulas de português do Ensino Médio, os professores utilizarem a charge como objeto de estudo, até porque esse texto transita com frequência nos livros didáticos, não obstante, no que tange à apreciação desse texto, a atenção principal é para a análise linguística dos discursos, ou seja, analisa-se apenas a linguagem verbal, desprezando, assim, as multissemioses que o compõem.

Diante disso, elaboramos uma proposta didática que irá auxiliar o professor em sala de aula quanto à análise de charges sob a ótica das metafunções de Kress e van Leeuwen (2006). Na Sequência Didática, os discentes, por meio da condução do docente, poderão explorar a charge, tanto a linguagem verbal como a não verbal.

Sendo assim, a metodologia deste artigo é de natureza aplicada. Uma pesquisa aplicada suscita reflexões para a implementação de soluções de problemas relacionados ao ensino, nesse contexto, o ensino de língua portuguesa da Educação Básica. Já a abordagem é qualitativa, porque não utilizamos nenhum dado estatístico para desenvolver a Sequência Didática, pois nossa intenção é sugerir caminhos para o ensino através da charge.

Este artigo possui quatro seções, em que a primeira orienta o leitor a conhecer a temática, o objetivo, a indicação da teoria norteadora, a estruturação do trabalho e o arcabouço metodológico. A segunda seção está dividida em três subseções: a primeira traz breves

³ Vale a pena consultar também o livro intitulado “Sintaxe da Linguagem Visual”, de Dondis (1997).

considerações acerca da Multimodalidade, a segunda trata da Gramática do *Design Visual*, com foco nas metafunções representacional, interativa e composicional, e a terceira pondera sobre as quatro etapas do modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A terceira seção discorre sobre os fundamentos metodológicos, no qual consta o percurso de desenvolvimento da Sequência Didática, e a quarta seção apresenta essa proposta que é direcionada ao professor de língua portuguesa do 3º ano do Ensino Médio.

Multimodalidade

As pesquisas internacionais e nacionais no campo da multimodalidade⁴ (Kress; van Leeuwen, 2001; Kress; van Leeuwen, 2006; Jewit, 2009; Machin, 2007; Bateman, 2008; Kress, 2010; Bezemer; Kress, 2016; Dionisio, 2005; Dionisio; Vasconcelos, 2013; Santos; Pimenta, 2014; Vieira; Silvestre, 2015; Gualberto, 2016, 2017; Gualberto; Pimenta, 2019, 2021; Ribeiro, 2018, 2021; Tiburtino, 2022; Santos; Gualberto, 2023; Souza, 2024) têm demonstrado que, além da linguagem verbal (oral e escrita), os modos e recursos semióticos, tais como cores, expressões faciais, tipografias, olhares, sons, movimentos, molduras, texturas, *layouts*, dentre outros, presentes em diversos textos, tais como charges, *outdoors*, cartuns, memes, anúncios publicitários, *posts* etc., se combinam e se integram formulando sentidos. Tais pesquisas advogam que não existem textos monomodais ou monosemióticos, visto que todas as formas de comunicação são multissemióticas (Hodge; Kress, 1988; Kress; van Leeuwen, 2006).

A todo momento experienciamos situações comunicativas multimodalizadas, escrevemos, gesticulamos quando estamos conversando com alguém, recebemos panfletos ao passearmos na rua, no *shopping*, nos deparamos com placas informativas em hospitais, com *outdoors*, anúncios em supermercados, em lojas de eletrodomésticos etc. Estes são diferentes modos e recursos semióticos, são várias formas de significar, de comunicar e de produzir sentidos.

Os modos semióticos “são recursos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de inter(ação)” (Kress; van Leeuwen, 2001, p. 21). Esses modos “são socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significados” (Kress, 2010, p. 79). A multimodalidade, portanto, é uma abordagem de estudos que pesquisa sobre as formas de significação modernas, logo, os modos semióticos são recursos importantes na construção de sentidos e da comunicação.

⁴ É importante destacar que a multimodalidade e a Gramática do *Design Visual* são abordagens que pertencem à Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988; van Leeuwen, 2005; Kress, 2010).

Nesse interim, como os textos multimodais possuem uma variedade de culturas e iconicidades, Kress e van Leeuwen (2001) assinalam três domínios nos quais os significados são organizados, com respaldo na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), a conhecer: o *design*, a *produção* e a *distribuição*. O *design* está vinculado ao conteúdo do texto, ou seja, o que o texto diz e como ele faz para significar; a *produção* refere-se à utilização de materiais no processo construtivo da comunicação, por exemplo, o homem utiliza seus conhecimentos para produzir uma ferramenta digital capaz de criar *designs*; e a *distribuição* transforma a comunicação, posto que ela pode criar novas representações e mudar o significado semiótico.

Kress (2003, p. 17) apresenta-nos a ideia de “poder semiótico”, um poder que, atualmente, “está mais com o leitor do que com o texto ou com o produtor” (Kress, 2003, p. 176). De acordo com Ribeiro (2021), o poder semiótico é tema caro à escola e ao letramento, no que tange ao processo de leitura crítica, análise e produção de textos, por exemplo. A autora afirma que formar leitores não é uma tarefa fácil. A leitura e a produção de textos multimodais está cada vez maior na sociedade, principalmente pela ascensão das mídias digitais. Nessa perspectiva, é importante acompanhar à produção, à reprodução e à circulação desses textos e saber lê-los com mais atenção e menos ingenuidade.

É a partir disso que na próxima seção trataremos das metafunções representacional, interativa e composicional da Gramática do *Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006). Essas metafunções possuem categorias que possibilitam os leitores analisar textos multimodais e são elas que utilizamos para desenvolver a Sequência Didática.

Gramática do *Design Visual* – metafunções da linguagem

Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram a Gramática do *Design Visual*, doravante, GDV, que analisa a funcionalidade da linguagem, inspirada nas metafunções da linguagem de Halliday (1994). Para esses autores, do mesmo modo que a gramática da língua descreve como as palavras se aparelham em frases, orações e textos, “nossa ‘gramática’ visual irá descrever a maneira pela qual os elementos retratados – pessoas, lugares e coisas – se combinam em ‘declarações’ visuais de maior ou menor complexidade e extensão” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 2).

As metafunções à luz da GDV, sugerida por Kress e van Leeuwen (2006), realizará seus significados através das próprias funções concebidas por Halliday (1994). De acordo com (Bühler, 2010), ao inspirar-se nas metafunções de Halliday, esses autores desenvolveram

potencialidades para a realização de significados visuais socialmente construídos e culturalmente moldados. Então, as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*⁵, de Halliday (1994), Kress e van Leeuwen (2006) nomearam de metafunções *representacional*, *interativa* e *composicional*.⁶

Antes de discorrermos sobre as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006), apresentaremos, sucintamente, as metafunções de Halliday, para situar o leitor. Sendo assim, na metafunção *ideacional*, o sujeito recorre aos discursos que circulam no mundo, seja o político, o religioso, o econômico, o governamental etc., constrói a realidade em torno de si e também organiza e alia, na língua, sua experiência dos fenômenos do mundo real (Halliday, 1994). Os significados ideacionais correspondem às nossas práticas discursivas que exercemos na sociedade, à nossa atuação social e à nossa experiência na linguagem, dado que diariamente estamos compartilhando informações com alguém ou alguma coisa de nosso interesse.

Na metafunção *interpessoal*, um usuário da língua interage com outras pessoas, consentindo-lhe fazer escolhas que dizem respeito à modalidade, à linguagem e aos elementos característicos do evento da fala, como as entonações de voz, gestos, interações com o meio (Halliday, 1994). Os significados interpessoais dizem respeito às relações sociais que temos com outras pessoas. Nessas relações, construímos, desconstruímos e manifestamos nossos pensamentos sobre a atuação social das pessoas no mundo, suas crenças e culturas.

Sobre a metafunção *textual*, sua função principal é organizar a linguagem como mensagem integrante de significados ideacionais e interpessoais. Essa metafunção organiza o texto a partir de escolhas e combinações feitas nos níveis lexical, gramatical e semântico (Halliday, 1994). Os significados textuais correspondem aos conhecimentos de mundo que adquirimos no decorrer de nossa vida, que contribui para estruturar nossos dizeres, a partir de outros dizeres, em formas de textos coerentes.

Agora, passaremos a conhecer as metafunções *representacional*, *interativa* e *composicional*, desenvolvidas por Kress e van Leeuwen (2006). Para cada metafunção explicitada, traremos exemplos para que o leitor compreenda suas funções. Além da charge, elencamos outros gêneros como *post* e anúncio publicitário, para mostrar que as categorias de análise de cada metafunção são suficientes para analisar outros textos.

Sendo assim, a metafunção *representacional* realiza-se tanto no modo concreto quanto no modo abstrato por meio dos participantes representados e interativos. Essa metafunção

⁵ Consultar a tese de Santos (2013) que amplia as discussões acerca das metafunções de Halliday.

⁶ Consultar a dissertação intitulada “Multimodalidade em charges: uma abordagem semiótico-discursiva”, de Souza (2024), que amplia essas discussões e traz exemplos sobre as metafunções de Kress e van Leeuwen (2006).

possui duas estruturas: a narrativa e a conceitual. A primeira tem o papel de representar os eventos e descrever os participantes, a segunda representa a essência dos participantes, pois ela descreve os participantes em termos classificatórios, analíticos e simbólicos (Kress; van Leeuwen, 2006).

Na metafunção representacional, à medida que o vetor forma um traço que liga o participante (ator) ao objeto (meta) na cena em que a ação está acontecendo, ocorre uma narrativa transacional, mas quando ela não acontece, temos uma narrativa não transacional (Kress; van Leeuwen, 2006). A Figura 1 ilustra a narrativa transacional. Nesta charge, há mais de um participante: o homem que está com a Bíblia em suas mãos e duas mulheres da religião Umbanda. Esse homem pratica a ação intolerante, logo, utiliza a Bíblia (objeto/vetor) como suporte para atingir as mulheres (meta). Kress e van Leeuwen (2006) sinalizam que o vetor liga o participante ao objeto na cena em que a ação está ocorrendo. Assim, o vetor pode ser representado por setas, orientação corporal, olhar, braços, objetos etc.

Figura 1 – Narrativa transacional



Disponível em: <http://intolerancereligious.blogspot.com/2016/05/chargescartoons.html>
Acesso em 15 out. 2023.

Já a Figura 2 constitui-se uma narrativa não transacional, pois o participante desempenha a função de ator e vetor ao mesmo tempo. Neste exemplo, a ação desempenhada envolve apenas a imagem de um homem descalço, trajado de vestes longas que, nesse contexto, aparenta ser Cristo no deserto, e o vetor é representado por sua orientação corporal (cabeça inclinada e mãos postas) que, nesta pintura realista, significa gestos de oração, piedade e reflexão.

Figura 2 – Narrativa não transacional



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pissetti/pintura-realista-s%C3%A9c-xix/>

Acesso em 16 out. 2023.

Na metafunção *interativa*, os significados interativos criam relações particulares com os que observam a imagem, os espectadores dos discursos visuais e o mundo imagético, por meio do contato visual, da distância social, do ponto de vista e da modalidade. Essa metafunção demanda envolvimento do espectador com a imagem.

A Figura 3 é um exemplo, posto que a expressão de tristeza e sofrimento da criança, que está trabalhando duramente, demanda envolvimento dos espectadores, logo, é uma imagem de contato direto. Quanto à distância social, a imagem está tanto em primeiro plano (a criança que está com a enxada na mão está próxima do leitor), o que demonstra aproximação, intimidade com os espectadores, quanto em plano aberto (identificamos outras crianças na imagem, mesmo estando distantes). Em relação ao ponto de vista, o ângulo dessa imagem é oblíquo, isto é, o participante representado é posicionado de lado em relação ao leitor. E sobre a modalidade, observa-se as marcas da enxada no chão, o sentimento de tristeza e sofrimento da criança, as gotas de suor que cai constantemente de sua face, movimentos – crianças do fundo que estão a caminhar, e o balão de pensamento da criança feliz, que faz um contraste com a sua expressão de tristeza e com a função que ele está desempenhando.

Figura 3 – Trabalho infantil



Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/trabalho-infantil>

Acesso em 18 out. 2023.

A metafunção *composicional* organiza e integra os modos semióticos no *layout* dos meios de comunicação. Para analisar a sintaxe dos textos multimodais, essa metafunção possui três critérios específicos: o valor da informação, a saliência e o *framing* (moldura, enquadramento). O valor da informação corresponde à posição dos elementos da imagem, a saber: esquerda/direita, centro/margens, ideal (parte superior), real (parte inferior) o que lhes conferem significados. A saliência corresponde ao primeiro recurso visível quando o leitor olha para o texto. Sua função é atrair a atenção do leitor, e o *framing* é responsável pela conexão e desconexão dos elementos da imagem, criando significados de pertencimento e não pertencimento.

A Figura 4 elucida os três critérios dessa metafunção. Neste anúncio, o ideal constitui o nome do perfume GKAY (parte superior) e a marca Jequiti (à esquerda), o real é a imagem do frasco de perfume (no centro). De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a posição centro/margens objetiva informar aquilo que é essencial no texto, sendo assim, neste exemplo, o frasco de perfume está no centro, portanto, é a informação principal, seguida também do nome GKAY. Tanto o frasco de perfume como o nome GKAY são as informações mais salientes, mais destacadas no texto. Neste anúncio, os elementos imagéticos, as cores branco e preto, as letras em caixa alta, se combinam, se unem, ou seja, estão conectadas entre si formulando sentidos, com ênfase na fragrância que recebeu o nome de uma famosa, a influenciadora digital GKAY.

Figura 4 - Jequiti



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CtJzrfdKkS-/>
Acesso em 19 out. 2023.

Sequência didática

O termo Sequência Didática, doravante SD, surgiu em 1996, na França⁷. O modelo de SD⁸ foi desenvolvido pelo grupo de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) que discorrem sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Para esses autores, uma SD ajuda o discente a “dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Ou seja, o ensino de língua, fundamentado nos gêneros orais e escritos, consente ao discente tanto o uso desses gêneros nos diversos contextos comunicativos quanto a compreensão das suas reais funções.

Esses pesquisadores afirmam que o ensino a partir de uma SD tem como finalidade:

[...] preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 93).

No caso da proposta didática que elaboramos, estamos sugerindo ao docente a utilização da charge em suas aulas, visto que, “por ser um texto que aborda em seu cerne temas de cunho polêmico, caracteriza-se como um gênero dinâmico, atrativo e, assim como outros textos que circulam na sociedade moderna, esse gênero é permeado de múltiplas semioses” (Souza, 2024, p. 99). Além disso, as charges são textos noticiosos, irônicos e de cunho argumentativo. Em vista disso, privilegia a opinião do chargista, contudo, não se desconsideram os conhecimentos procedurais, enciclopédicos e de mundo de quem a interpreta.

A SD, conforme advogam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 53), “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. Esses autores organizaram a estrutura da SD em quatro etapas, dentre as quais constam:

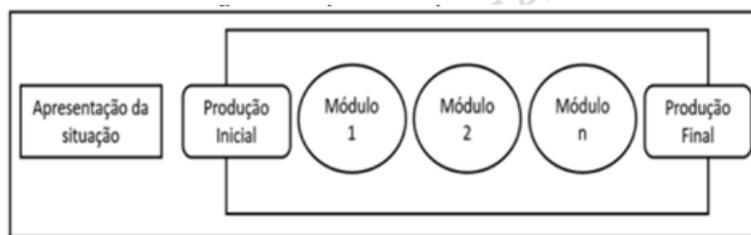
⁷ No Brasil, o termo SD surgiu a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

⁸ É importante destacar que há outros modelos de SD como o de Zabala (1998), estruturado em quatro fases de aplicação: *comunicação da lição*, *estudo individual do conteúdo*, *repetição do conteúdo estudado* e *avaliação ou nota do professor*, e o de Cosson (2016), estruturado também em torno de quatro etapas: *motivação*, *introdução*, *leitura e interpretação*.

- 1) A apresentação da situação: etapa em que os discentes constroem uma representação da situação de comunicação da atividade a ser desenvolvida;
- 2) A produção inicial: etapa em que os discentes desenvolvem seu primeiro texto, seja oral ou escrito;
- 3) Os módulos: etapa de diagnose das lacunas identificadas na produção inicial e organização de estratégias para os discentes superá-las;
- 4) A produção final: etapa de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

A Figura 5 resume esses aspectos. É importante salientar que os autores desenvolveram esse modelo de SD por meio das experiências que eles tiveram nas escolas de Genebra onde trabalham. Além disso, as etapas da SD estão ancoradas na concepção de língua/linguagem como interação (Bakhtin, 1992, 2000), assim como no campo da noção de atividade de linguagem (Bronckart, 2003), estrutura que está inteiramente voltada ao ensino.

Figura 5 – Esquema da SD



Fonte: Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Empregamos essas etapas na proposta didática, no intuito de reforçar a importância da análise e da compreensão dos estudantes acerca do gênero charge. Essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante a realização da SD.

Aportado nesses autores, na próxima seção, discorreremos sobre os fundamentos metodológicos, em que constam informações acerca do tipo e da abordagem da pesquisa, além do trajeto da construção da SD que desenvolvemos para o professor da disciplina de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio.

Fundamentos metodológicos

Este trabalho apoia-se metodologicamente nas metafunções representacional, interativa e composicional de Kress e van Leeuwen (2006), e no modelo de SD sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses fundamentos serviram de base para a construção da

proposta didática direcionada aos professores de língua portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. Esta proposta pode ser adaptada para outras etapas de ensino também.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois visa contribuir para a prática de leitura crítica de charges em sala de aula. Ou seja, queremos aplicar a teoria das metafunções para a experimentação e verificação, assim como abrir espaço para diversos questionamentos e interpretações. Atendendo às características e condições dos fundamentos teórico-metodológicos, a abordagem deste estudo é qualitativa, porque não fizemos uso de métodos e técnicas estatísticas. Essa abordagem mantém uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, observando o contexto em que ele se faz presente e as características da sociedade a que compete (Gil, 2008).

Na SD que desenvolvemos para o professor aplicar em sala de aula, focamos nas categorias analíticas de cada metafunção, ou seja, na metafunção representacional, a estrutura narrativa, na metafunção interativa, o contato visual, a distância social, o ponto de vista e a modalidade, e na metafunção composicional, o valor de informação, a saliência e o *framing* (moldura, enquadramento). Salientamos que não elencamos as charges que o professor deve utilizar no decorrer da SD, pois, quanto à escolha e à temática, deixamos a seu critério. Ademais, o docente pode utilizar o aporte teórico deste trabalho e consultar também o trabalho de Souza (2024), no que condiz à análise das charges com os alunos.

O desenvolvimento da SD ocorreu da seguinte forma: delimitamos a área de concentração, a disciplina, o público-alvo, o tempo, o conteúdo, a temática, a avaliação, os recursos, os objetivos, a metodologia e a habilidade da BNCC que o professor deve seguir. Seguindo o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD possui quatro etapas, com seus respectivos objetivos, e cada etapa há duas aulas. Como são três metafunções, na primeira o professor vai trabalhar a metafunção representacional, na segunda, a metafunção interativa, e na terceira, a metafunção composicional. A quarta etapa é a apresentação da análise das charges feitas pelos discentes, que se reunirão em grupo para colocar em prática a atividade. Subsequentemente, ocorrerá a avaliação, tanto dos discentes (autoavaliação) como a do professor.

Na próxima seção, conforme os subsídios teórico-metodológicos, apresentaremos a proposta de intervenção.

Proposta de intervenção: sequência didática

A proposta didática abaixo contém uma sequência de atividades cujo objetivo é analisar os significados representacionais, interativos e composicionais da linguagem.

Quadro 1 – Sequência Didática

Área de Concentração <ul style="list-style-type: none"> Linguagens e Códigos
Disciplina <ul style="list-style-type: none"> Língua Portuguesa
Público-alvo <ul style="list-style-type: none"> Alunos do 3º ano do Ensino Médio (pode ser adaptada para outros níveis de ensino)
Tempo <ul style="list-style-type: none"> 8 aulas
Conteúdo <ul style="list-style-type: none"> Gênero textual charge e os significados representacionais, interativos e composicionais da linguagem.
Temática <ul style="list-style-type: none"> A critério do professor.
Avaliação <ul style="list-style-type: none"> Interação e participação dos discentes nas etapas da SD, no tocante à leitura crítica, análise e produção de textos.
Recursos <ul style="list-style-type: none"> Projeto de imagens, quadro branco, pincel, <i>notebook</i>, <i>slides</i>, <i>PowerPoint</i>, caderno, caneta, cartaz etc.
Objetivos Geral <ul style="list-style-type: none"> Analisar os significados representacionais, interativos e composicionais da linguagem em charges. Específicos <ul style="list-style-type: none"> Identificar a estrutura narrativa em charges; Averiguar o contato, a distância social, o ponto de vista e a modalidade em charges; Verificar o valor de informação, a saliência e o <i>framing</i> em charges.
Metodologia <ul style="list-style-type: none"> Leitura e discussão de textos sobre multimodalidade; Apresentação em PowerPoint de fragmentos sobre multimodalidade e as metafunções da linguagem; Debate a partir do que foi apresentado; Anotações em torno do que foi discutido; Análise de textos chárgicos para identificar os significados representacionais, interativos e composicionais.
Habilidade da BNCC a ser desenvolvida EM13LGG103 <ul style="list-style-type: none"> Analisar o funcionamento das linguagens para interpretar e produzir criticamente discursos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).

1º etapa

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos discentes acerca da charge.

Apresentação da proposta**1ª aula**

O professor apresentará aos discentes a proposta de trabalhar as metafunções representacional, interativa e composicional de Kress e van Leeuwen (2006) em charges. Após a explanação, com o auxílio de um projetor de imagens, ou com o material impresso, ele apresentará aos discentes o percurso dessa proposta, que está dividida em quatro etapas e será trabalhada durante 8 aulas, ou seja, 50 minutos para cada aula das etapas.

O professor explicará aos discentes que essas 8 aulas contemplarão:

- Discussão sobre a função do gênero charge e sua circulação nas mídias virtuais;
- A multimodalidade discursiva;
- As metafunções representacional, interativa e composicional da linguagem;
- A análise de charges a partir das categorias analíticas das metafunções.

Na 1ª aula, o professor iniciará a primeira etapa que é a sondagem dos conhecimentos prévios dos discentes. Para essa sondagem, ele pode fazer as seguintes perguntas:

- O que são os gêneros textuais? Gêneros e tipos textuais são diferentes? Por quê?
- O que é charge? Quais as funções desse gênero textual? Conhecem algum chargista?
- Vocês já se depararam com alguma charge nas redes sociais? Se sim, compartilharam com os colegas?
- O que é multimodalidade?
- Como identificar modos e recursos semióticos em textos chárgicos?

O professor pode organizar a sala em círculo para que todos possam ouvir e ver os demais respondendo. O objetivo dessas questões é instigar os discentes a discutirem sobre gêneros textuais, multimodalidade e charge. Depois dessas questões, os discentes irão dizer se já leram algum livro, pesquisaram nas redes sociais ou em livros didáticos de português fragmentos que discorram sobre os gêneros textuais, multimodalidade e charge, se apreciaram a leitura/estudo e se tem afinidade com a charge. Além disso, eles podem argumentar o que exploraram nesse texto, em termos de linguagem verbal e não verbal, caso já tenham estudado nas outras séries do Ensino Médio.

2ª aula

Na segunda aula, com o auxílio de um projetor de imagens, o professor apresentará *slides* que ponderem sobre o que são os gêneros textuais, sobretudo o que é charge, seu percurso histórico, os veículos em que esse texto circula, como jornais impressos e digitais, revistas, redes sociais, livro didático, sua função e características. Ainda, ele pode apresentar aos discentes alguns chargistas brasileiros, como Laerte Coutinho, Ziraldo e Duke, por exemplo, no intuito de eles apreenderem e, conseqüentemente, pesquisarem sobre suas produções.

Depois dessas explicações, o docente pode requerer aos discentes que se reúnam em equipes (a quantidade de pessoas em cada equipe ficará a critério do professor) e produzam dois mapas mentais que contemplem os assuntos discutidos em aula. No primeiro mapa, eles podem abordar informações sobre os gêneros e os tipos textuais abarcando a charge, suas funções, características (composição), principais chargistas, objetivos e propósitos comunicativos. Já no segundo mapa, os discentes podem elencar informações que eles já têm acerca da multimodalidade, seu surgimento, principais autores que trabalham com esse tema etc. Em seguida, as equipes devem apresentar os mapas mentais aos demais colegas. Esse exercício funcionará como uma sondagem das duas aulas da primeira etapa.

No término dessas duas aulas, esperamos que os discentes:

- Tenham compreendido o objetivo dessa etapa inicial;
- Saibam o que são gêneros textuais e tipos textuais;

- Reflitam sobre a relevância da charge no processo de comunicação;
- Estejam familiarizados com a temática da multimodalidade antes da aula específica que discutirá propriamente sobre essa abordagem.

A fim de reforçar e ampliar as discussões, o docente pode consultar as seguintes pesquisas:

SOUZA, Lídia Lerbach de. **Multimodalidade e contexto na leitura de charge**. 2020, 106 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-36.

Essas pesquisas podem contribuir para esta etapa e outras atividades que o professor queira planejar.

2º etapa

Objetivo: Explicar o que são as metafunções representacional, interativa e composicional, de Kress e van Leeuwen (2006).

3º aula

O professor iniciará a aula retomando, brevemente, o conteúdo estudado na aula anterior. Essa metodologia contribuirá para que os discentes recapitem o que estudaram e estejam preparados para mais uma etapa.

Na terceira aula, o docente pode aprimorar as discussões e focar nas metafunções representacional, interativa e composicional de Kress e van Leeuwen (2006). Então, para iniciar a aula, ele pode explicar que:

- Por meio das metafunções da linguagem, Kress e van Leeuwen desenvolvem possibilidades de análise dos modos, recursos e combinações semióticas dos diversos textos que circulam na sociedade.

Em seguida, o professor pode explicar, sucintamente, as metafunções representacional, interativa e composicional desses autores, pois são elas que os discentes irão utilizar na análise das charges.

- “A metafunção representacional realiza-se tanto no modo concreto como no modo abstrato pelos participantes representados e participantes interativos” (Souza, 2024, p. 65), que são representados por pessoas, lugares ou coisas descritas, e são divididas em duas estruturas: a narrativa e a conceitual, mas, nesta proposta didática, focaremos apenas na estrutura narrativa transacional e não transacional, que representam os eventos no espaço e no tempo, ou seja, os participantes representados realizam ações sobre outros participantes (Kress; van Leeuwen, 2006).
- Na metafunção interativa, os significados são expressos entre os participantes, os produtores da imagem e os espectadores dos discursos visuais mediante os seguintes fatores: contato visual, distância social, ponto de vista e modalidade (Souza, 2024).
- A metafunção composicional organiza os modos, recursos e combinações semióticas presentes no *layout* dos meios de comunicação. Kress e van Leeuwen (2006) dispõem de três critérios para analisar a sintaxe visual dos textos multimodais, a conhecer: saliência, valor da informação e *framing* (moldura/enquadramento).

Diante dessas informações, o professor pode pedir aos discentes que construam um quadro e elenque as três metafunções com suas respectivas definições e categorias de análise. Com o quadro elaborado, os discentes podem consultá-lo no ato da análise das charges.

Além dessas informações descritas acima, o docente pode complementar as discussões consultando as seguintes obras:

KRESS, Gunther Rolf.; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006

SOUZA, Diones Bezerra de. **Multimodalidade em charges: uma abordagem semiótico-discursiva**. 2024. 144p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato – CE, 2024.

4º aula

Na quarta aula, posteriormente, o professor apresentará, com o auxílio de um projetor de imagem, *slides* com informações acerca da abordagem multimodal. Essas informações podem estar relacionadas a perspectiva histórica da multimodalidade. Nesse sentido, o professor pode explicar que a multimodalidade foi empregada, primeiro, na área da medicina “em que os psicólogos a utilizaram com o objetivo de estudar as disparidades perceptivas dos pacientes quando eles tinham o contato com imagens coloridas que serviam de subsídio para mediar a avaliação psicológica” (Souza, 2024, p. 48).

Além do mais, pode dizer que a multimodalidade presente nos textos não é um fenômeno novo; na verdade, ela sempre foi um contributo das semioses sociais. E no Brasil, por exemplo, o termo multimodalidade é relativamente atual, posto que começou a circular no século XX, por meio das pesquisas de Kress e van Leeuwen (2006).

Para fundamentar ainda mais suas explicações, sugerimos ao professor que consulte as seguintes obras:

DIONISIO, Angela Paiva.; VASCONCELOS; Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura: Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

No término dessas duas aulas, almejamos que os discentes:

- Saibam distinguir cada metafunção e suas categorias de análise;
- Tenham compreendido o que é multimodalidade.

3º etapa

Objetivo: Analisar charges de acordo com as metafunções representacional, interativa e composicional de Kress e van Leeuwen (2006).

Categorias de análise de cada metafunção

1. Representacional: estrutura narrativa transacional e não transacional;
2. Interativa: contato, distância social, ponto de vista/perspectiva e modalidade;
3. Composicional: valor de informação, saliência, *framing* (enquadramento/moldura).

Vale frisar que essas categorias já foram explicadas e exemplificadas nos fundamentos teóricos deste artigo, além disso, há as sugestões de pesquisas que elencamos aqui para o professor utilizar como base em sua aula, especialmente quando os discentes estiverem analisando as charges.

5º aula

O professor solicitará aos discentes que se organizem em grupos de, no mínimo, três pessoas. O objetivo é formar 10 grupos, pois cada um receberá uma charge de temática diferente para analisar, mas, se a turma for numerosa, o mediador pode formar outro(s). Em seguida, entregará impressa uma charge a cada grupo.

Depois que os grupos estiverem com o material, o professor explicará que cada equipe irá escolher uma das metafunções e fazer a análise da charge. Por exemplo, digamos que o grupo 1 escolheu a metafunção representacional para analisar a charge, nesse caso, eles irão utilizar apenas as categorias de análise dessa metafunção.

6º aula

Após todos os grupos estiverem organizados, os discentes iniciarão a apreciação das charges. Para fomentar ainda mais as discussões, o professor pode indagar:

- Nas charges que vocês receberam, quais os modos e recursos semióticos presentes?
- Essas linguagens se integram e se combinam?
- De que modo uma complementa a outra?
- A temática da charge é do conhecimento de vocês?

Além dessas perguntas, outras podem ser formuladas, com atenção em cada metafunção.

O professor, então, pode fazer os seguintes questionamentos:

- Quem ficou com a metafunção representacional conseguiu identificar a estrutura transacional e a não transacional? Há participantes nessa charge? Se sim, eles estão desempenhando a função de ator e vetor? Eles são humanos ou seres personificados? Quais ações eles estão realizando?
- Os que ficaram com a metafunção interativa identificaram o contato do olhar entre o participante representado na imagem? Esse contato demanda envolvimento do leitor? E a distância social do(s) participante(s) é de intimidade com os espectadores? No ponto de vista do grupo, a charge permite interação do espectador com o observador? Quais são os modos semióticos presentes nessa charge?
- E o grupo que ficou com a metafunção composicional, observaram em qual posição encontra-se o(s) participante(s)? O que consta na parte superior e inferior dessa charge? Quais elementos estão mais destacados, ou seja, que chama a atenção do leitor à primeira vista? Todas as informações dessa charge estão conectadas?

Além dessas indagações, que servem para fomentar a análise das charges, é importante o docente demonstrar como cada charge deve ser analisada, atentando-se para as categorias de cada metafunção. Assim, o professor pode elencar em seus *slides* uma charge e analisar seus significados representacionais, interativos e composicionais.

No término dessa aula, aspiramos que os discentes:

- Analisem as charges, conforme as categorias de análise da metafunção escolhida;
- Compreendam as funções de cada metafunção;
- Percebam como os recursos linguísticos e não linguísticos são importantes para a construção dos significados nas charges.

4º etapa

Objetivo: Apresentar os *slides* ou cartazes com a análise das charges e discutir como se procedeu a apreciação do texto.

7º aula

Depois que todos os grupos terminarem de analisar as charges, o professor organizará a apresentação. Se oportuno, ele pode seguir a sequência dos grupos, por exemplo, grupo 1, 2, 3 etc.

Em cada apresentação, o professor observará se os discentes se atentaram aos objetivos da análise, ou seja, se analisaram os significados representacionais, interativos e composicionais. É importante também averiguar se os discentes das demais equipes estão interagindo nas apresentações, pois isso reforça ainda mais a análise e a compreensão do texto.

Assim que todos apresentarem, o docente partirá para a próxima aula, em que acontecerá a sua avaliação e a autoavaliação dos educandos.

8º aula

Para encerrar as etapas, o professor se reunirá (particularmente) com cada grupo. Nesse momento, ele vai conversar com os integrantes e fazer as seguintes perguntas:

1. O que vocês acharam dessa sequência de atividades?

2. Vocês gostaram da experiência?
3. Quais dificuldades encontraram?
4. Destaquem os pontos positivos e negativos dessas atividades.
5. Todos do grupo ajudaram na construção da análise da charge?
6. Vocês gostaram da temática da charge e da metafunção escolhida para analisá-la?

Depois dessas perguntas, o docente ainda indagará: na percepção do grupo, qual nota julgam ser a mais adequada para o trabalho realizado? Vocês acham que o grupo foi regular (5 pontos), bom (8 pontos) ou ótimo (10 pontos)? Por quê?

O objetivo dessa autoavaliação é fazer com que o discente avalie seu conhecimento, seu desempenho e também reconhecer no que precisa melhorar. Por meio dessa avaliação, o professor pode identificar as lacunas que ficaram na aplicação dessa sequência de atividades e reforçar suas explicações, de modo a contribuir com a aprendizagem dos discentes.

Ao fim dessa aula, esperamos que os discentes:

- Reflitam sobre as etapas da SD;
- Aprendam a analisar o próprio desempenho;
- Tenham gostado da experiência de analisar charges através das metafunções da linguagem.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Considerações finais

Neste estudo, pleiteamos que o uso das metafunções representacional, interativa e composicional da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006), são importantes no que condiz à análise dos modos e recursos multissemióticos da linguagem presentes nos mais diversos textos que transitam com frequência nos livros didáticos, principalmente nas mídias digitais.

Os textos que circulam na sociedade contemporânea são configurados para significar, comunicar, persuadir, ironizar, manipular, silenciar etc. A charge, assim como outros gêneros, tais como memes, anúncios publicitários, letras de músicas, *gifs*, receitas, por exemplo, são gêneros de ação social, ou seja, eles fazem parte da nossa vida diária, logo, interagimos com os outros e com o mundo por meio deles.

Em charges, assim como em qualquer outro gênero, as combinações dos modos e recursos multissemióticos da linguagem que emergem das metafunções representacional, interativa e composicional, têm a capacidade de fazer com que os discentes percebam que os elementos ilustrativos e traços de *design* são importantes, comunicativos e discursivos no que toca à leitura crítica desses textos. Logo, por meio da proposta didática que desenvolvemos, almejamos discentes preparados para ler textos multimodais que circulam no nosso cotidiano e também ser produtores de textos, aplicando os seus conhecimentos de mundo em função de seus objetivos e da situação comunicativa de cada texto. A SD é um material didático que orientará o professor a trabalhar com textos multimodais de forma dinâmica em sala de aula,

além disso, fomentará os discentes a identificarem não apenas os elementos linguísticos no texto, mas os não linguísticos, conforme defende a BNCC.

Na SD, propomos um ensino com a charge de forma atrativa, por meio das metafunções, que podem ser utilizadas em sala de aula para reforçar a apreciação de textos que possuem mais de um modo semiótico. Ademais, nessa proposta, os discentes irão se reunir em grupos. O trabalho em grupo promove atitudes de respeito ao posicionamento e à opinião do colega, e contribui para a ampliação e execução da leitura na produção de conhecimentos. Ainda, na SD, constam orientações para o professor aprofundar suas leituras a respeito das metafunções, da multimodalidade e da charge. Salientamos que essa proposta interventiva pode também se estender para outros gêneros, se assim o docente almejar.

Esperamos, também, que este trabalho inspire tanto pesquisadores que pesquisam nessa área a desenvolverem propostas didáticas voltadas ao ensino de língua portuguesa, no que tange à análise de modos e recursos multissemióticos da linguagem presentes nos vastos textos que circulam no meio social, quanto pesquisadores interessados nessa temática. Além desta pesquisa, pretendemos, futuramente, desenvolver outras, a fim de alavancar o nível de leitura, a qualidade de produção, análise e discussão de textos e suas multissemioses pelos discentes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. *In.*: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Machel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 110 – 127.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In.*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277 – 358.

BATEMAN, John. **Multimodality and genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

BEZEMER, Jeff.; KRESS, Gunther Rolf. **Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame**. New York: Routledge, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado, São Paulo: Educ, 2003.

BÜHLER, Rosilma Diniz Araújo. **Gramática visual**: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARKOVSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-144.

DIONÍSIO, Angela Paiva.; VASCONCELOS Leila Janot de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**: Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola, 2013.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81- 108.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. 181 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 2016.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social (Org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage.; PIMENTA, Sônia. **Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

GUALBERTO, Clarice.; PIMENTA, Sônia. Signos da pandemia: multimodalidade, semiótica social e comunicação a partir do pensamento de Gunther Kress. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i1.37273. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37273>. Acesso em: 27 fev. 2024.

HALLIDAY, Michel Alexander Kirkwood. **An introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HODGE, Roger.; KRESS, Gunther Rolf. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JEWITT, Carey.; KRESS, Gunther Rolf. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

JEWITT, Carey. **The handbook of multimodal analysis**. New York: Routledge Press, 2009.

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

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

KRESS, Gunther Rolf.; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther Rolf. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010.

MACHIN, David. **Introduction to multimodal analysis**. London: Hodder Arnold, 2007.

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

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

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual**. 2013. 257 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Faculdade de Letras, 2013.

SANTOS, Záira Bomfante dos.; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de sentidos. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v.12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**. Dossiê n. 28, s/p, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/soletras.2014.12994>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SANTOS; Záira Bomfante dos.; GUALBERTO; Clarice Lage. Semiótica Social e o legado de Gunther Kress: breve retrato histórico. In: SANTOS; Záira Bomfante dos; GUALBERTO, Clarice Lage (Org.). **Semiótica Social e Multimodalidade: Um tributo a Gunther Kress**. Vitória, ES: Edufes, 2023.

TIBURTINO, Vanessa. **A multimodalidade no livro didático de língua inglesa: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno**. 2022. 365p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 2022.

VAN LEEUWEN, Theodore. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theodore. **The language of colour: an introduction**. First published by Routledge. USA and Canada, 2011.

VIEIRA, Josenia.; SILVESTRE, Carmina. **Introdução à multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERBUM – CADERNOS DE PÓS GRADUAÇÃO – ISSN 2316-3267