

## **A MULTIMODALIDADE E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS CONTINUADOS EMERGENCIAIS DE UM CURSO PREPARATÓRIO**

**Multimodality and new technologies: an analysis of emergency continued studies of a cram school.**

Danyllo Silva Sales  
Universidade Federal de Pernambuco

### **RESUMO**

A pandemia trouxe inúmeros malefícios para a sociedade, além obviamente das centenas de milhares de mortos. Vários setores da vida social precisaram tomar atitudes emergenciais e não foi diferente com a educação. Algumas instituições conseguiram se destacar criando e promovendo estratégias para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, como foi o caso do Carga Máxima Cursos preparatórios, que lançou mão de uma plataforma afim de manter a interação com os discentes, ainda que de forma parcialmente assíncrona. Visando alcançar o objetivo de aprendizagem, os docentes elencaram diversos modos e recursos semióticos com a finalidade de tornar as aulas virtuais atrativas. Para refletir sobre o modo de organização dessas aulas, fundamentamo-nos nos estudos dos multiletramentos e da multimodalidade, a exemplo de Cope et al (2020), Dionísio (2006) e Rojo (2017) e na teoria dos gêneros textuais, com enfoque nas pesquisas de Bazerman (2005) Miller (2009) e Marcuschi (2003). Esses pressupostos teóricos serviram como categoria de análise para nosso corpus, que é formado por uma aula de Língua Portuguesa voltada a alunos que estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio. Como resultado, percebemos que os recursos utilizados contribuíram para construção de um novo paradigma que pode auxiliar outros professores do ensino básico na elaboração de aulas mais diversificadas e significativas.

**Palavras-chave:** pandemia; ensino emergencial; multiletramentos; multimodalidade; gêneros textuais.

### **ABSTRACT**

The pandemic has brought many harm to society, in addition, of course, to the hundreds of thousands of deaths. Several sectors of social life needed to take emergency actions and it was no different with education. Some institutions stood out by creating and promoting strategies to continue the teaching-learning process, as was the situation of “Carga Máxima Cursos Preparatórios”, which used a platform to maintain interaction with students, even partially asynchronously. With the intention of achieving the learning objective, the teachers listed several semiotic modes and resources with the proposal of making virtual classes attractive. To reflect about the way these classes are organized, we base ourselves on the studies of multiliteracies and multimodality, having as a reference Cope et al (2020), Dionísio (2006) and Rojo (2017) and on the theory of textual genres, focusing on the research by Bazerman (2005) Miller (2009) and Marcuschi (2003). These theoretical assumptions served as

a category of analysis for our corpus, which is formed by a Portuguese language class aimed at students who are preparing for the National High School Exam. As a result, we realized that the resources used contributed to the construction of a new paradigm that can help other elementary school teachers in the elaboration of more diversified and meaningful classes.

**Keywords:** pandemic; emergency teaching; multiliteracies; multimodality; textual genres

## 1 INTRODUÇÃO

O momento pandêmico em que o mundo se encontra alterou a vida pessoal e as experiências profissionais de quase todos os cidadãos. No âmbito educacional, não foi diferente. A impossibilidade de agrupar pessoas num só local, em outros termos, criar aglomerações, fez com que as salas de aula fossem totalmente substituídas por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Seja de maneira remota, com aulas ao vivo simulando o encontro presencial, ou utilizando a metodologia da Educação a Distância, com aulas gravadas, o processo de ensino-aprendizagem no ano de 2020 foi um grande desafio.

As aulas *online* não são total novidade, pois a modalidade de Educação a Distância (doravante EaD), é muito conhecida no Brasil, porém é difundida, de fato, no ensino superior. Na educação básica, as aulas não presenciais, mediadas por meio de tecnologias digitais como videoaulas, foram novidades decorrentes da pandemia do novo coronavírus. Nesse período, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer nº5/2020, que permitiu a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais decorrente da pandemia da COVID-19.

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e das habilidades previstas na BNCC, dos currículos e das propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais, durante a pandemia, aconteceram por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com

orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

As instituições tiveram autonomia para eleger o melhor método que iriam utilizar para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem no ano em questão, levando sempre em consideração o público discente, visto que a própria BNCC considera as especificidades de cada região.

Considerando o cenário apresentado, este artigo tem como objetivo geral refletir e analisar uma prática pedagógica, a partir do ensino emergencial mediado pelas novas tecnologias digitais, observando como as escolhas dos modos e recursos semióticos contribuíram para a construção do sentido do gênero videoaula.

## 2 METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica descritiva. Nosso *corpus* constitui-se de uma videoaula de Língua Portuguesa, gravada durante o início da pandemia da Covid-19, no primeiro semestre de 2020, disponibilizada na plataforma Apolo, desenvolvida pelo CM Cursos Preparatórios, localizado no município do Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do estado de Pernambuco. A instituição de ensino foi escolhida por ser a mais antiga na região e por ser a primeira que disponibilizou aulas *online* para seus estudantes, logo na segunda semana de suspensão das aulas presenciais.

Inicialmente propusemos um breve estudo da arte sobre os conceitos basilares dos estudos sobre Gêneros Textuais, da Pedagogia dos Multiletramentos e da Multimodalidade. Como categorias de análise, elencamos alguns dos princípios basilares dos estudos de multiletramentos e da multimodalidade, a exemplo, dos modos, recursos semióticos, analisando sempre seus possíveis sentidos ao serem imbricados na videoaula. Valemo-nos também das metafunções interacionais e composicionais para analisar elementos importantes na construção de sentido da aula tais como angulação, plano, distância social, valor de informação e saliência. Os resultados demonstram que todos os modos utilizados na composição da videoaula não são aleatórios e contribuem para um maior engajamento dos estudantes no conteúdo apresentado pelo docente, considerando os discentes sujeitos multiletrados,

imersos numa sociedade cujas novas tecnologias fazem parte de sua prática cotidiana.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, pretendemos abordar os conceitos que norteiam o presente artigo científico, a saber: concepção de texto, de gênero textual, de multimodalidade além da delimitação da categoria elencada para a análise do nosso *corpus*.

#### 3.1 Delimitando o conceito de texto e de gêneros textuais

Alguns objetos teóricos da Linguística são tão complexos que os definir é uma tarefa árdua, um desses é o texto. A definição de texto está intrinsecamente ligada às concepções de língua e de sujeito, como afirma Koch (2002). Quando considerado dentro da perspectiva da língua como representação do pensamento, o texto é visto como uma representação mental. Levando em consideração a língua como código, o texto é apenas um produto codificado que poderá ser decodificado por um receptor, isto é, uma unidade linguística maior que as frases, palavras, morfemas e fonemas.

Numa visão interacional da língua, abordagem adotada no presente trabalho, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. (KOCH, [2002]2009, p. 2017). Entendemos então que o texto é uma unidade significativa que independe de sua extensão, um processo interativo que vai além da dimensão da palavra escrita, afinal de contas também fazem parte do processo fatores como contexto sociocomunicativo, histórico e social, que de igual modo são determinantes para a real interação entre os sujeitos e o texto. Já afirmava Marcuschi (2008, p. 72), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Considerar o texto como evento é ter em vista que o mesmo acontece de maneira singular dentro de um contexto sócio-histórico. Um exemplo claro são os textos sagrados, como os escritos bíblicos, que assumem significação diferente para cada situação em que se encontra o interlocutor. É importante, ainda, ampliar o conceito de texto para além do modo verbal, considerando múltiplas semioses em sua constituição, como afirma Cavalcante et al (2019, p.26) que entende o “texto como um

enunciado (no sentido dado a esse termo por Brait, 2016), que acontece como evento singular, compondo uma unidade de comunicação e de sentido em contexto, expressa por uma combinação de sistemas semióticos.”

Em consonância com Cavalcante et al (2019), consideramos o texto como evento, mas para ser considerado texto ele precisa apresentar alguns elementos que são denominados por Beaugrande e Dressler (*apud* SÁ, 2018) como fatores de textualidade. O texto é o resultado da união de sete características distintivas da textualidade, duas delas canalizadas no texto (coesão e coerência) e as demais (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade) canalizadas no interlocutor.

A coesão é o primeiro fator abordado pelos autores, os quais tratam da organização dos elementos existentes na superfície textual, baseado em aspectos linguísticos. A sintaxe é uma das maneiras de entender o funcionamento e importância da coesão, como afirma Sá (2018, p.33):

A sintaxe, para os teóricos em questão, ilustra essa situação ao impor modelos organizacionais que são dispostos na superfície textual e se materializam na forma como as palavras são organizadas. Logo, o fator da “coesão”, que significa “união”, é salientado como essencial para a comunicação humana.

O segundo elemento constitutivo é a coerência, ela é “a própria razão de ser de um texto, e todos os demais princípios são subservientes a ela” (SÁ, 2018, p.32). Esse fator de textualidade está ligado ao sentido do texto, resultante de uma continuidade de sentidos que foram ativados pelos elementos existentes na superfície textual. Essa continuidade de sentidos, a própria coerência, se dá pela junção dos conhecimentos de mundo do indivíduo e os conceitos apresentados no texto, por isso Beaugrande e Dressler (*apud* SÁ 2018, p33) afirmam que o texto deve “apresentar sólida relação semântico-cognitiva”. Os outros cinco fatores são canalizados no sujeito, ressaltando a relevância dos aspectos pragmáticos e contextuais do texto.

O primeiro é a *intencionalidade*, que corresponde, como o próprio nome sugere, à intenção do autor ao produzir um texto. Seja explicitamente ou não, todo texto carrega uma intenção, uma ideologia do autor, como afirmava Pêcheux *apud* Orlandi (2012, p. 17): “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Já

a *aceitabilidade* está ligada ao locutário e à maneira como compreende o que está exposto no texto, seja através das expectativas criadas sobre o texto ou através de inferências feitas para conseguir compreender o propósito comunicativo.

O terceiro fator é a *situacionalidade*, que corresponde ao contexto, à situação em que a produção está inserida, situação essa que pode ser atual ou recuperável. Cada sujeito recebe as informações da maneira em que estão organizados os seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. De maneira simples, podemos afirmar que é o vínculo existente entre o texto e a situação histórica e cultural a qual ele está inserido. É a partir dela que o texto adquire sentido, afinal de contas o texto só possui significado quando inserido em um contexto.

Vale ressaltar que a *situacionalidade* não está restrita à interpretação. Ela também orienta a produção, pois o autor leva em consideração os interlocutores, o propósito do texto e os locais onde serão veiculados. Como explica Marcuschi (2008, p. 129), “este princípio diz respeito aos fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada”.

O penúltimo fator é a *informatividade*, fator esse que está diretamente associado ao grau de novidade das informações. Um texto precisa ser harmonioso quanto as informações novas e as já conhecidas. Nenhum texto é concebido apenas de informações novas, e ainda que fossem, muito provavelmente sobrecarregaria o interlocutor, prejudicando a comunicação. Em contrapartida, um texto repleto de informações já esperadas, não acrescentaria em nada, sendo muitas vezes desinteressante.

Por fim, a *intertextualidade* é o fator que relaciona o conhecimento de um texto associado a outro texto. Como vimos no princípio da informatividade, um texto precisa apresentar informações já esperadas, ou seja, decorrentes de outros textos, seja explícita ou implicitamente. Para Koch e Elias todo texto remete a outro texto “todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória dos leitores”. (KOCH; ELIAS, 2014b, p. 101).

Os estudos intertextuais atestam que não existe um texto puro, ou adâmico, isso nos remete também a outras possibilidades de escrita como a citação, paródia, paráfrase, entre outros. Para Bakhtin, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. (BAKHTIN, 1992 apud KOCH; ELIAS, 2014a, p.78).

Outra discussão que é consensual entre grande parte dos estudiosos da Linguística Textual é a de que todo texto se materializa em um gênero. Para definir gênero textual, filiamo-nos aos Estudos Retóricos do Gênero, representado por Miller (2009), Bazerman (2005) e Marcuschi (2003). Para Miller (2009), os gêneros são, em resumo, ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes. É como a própria autora afirma em uma entrevista para o Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais da Universidade Federal de Pernambuco (NIG UFPE)<sup>1</sup>: “o gênero é um acordo social”. Os gêneros estão intrinsecamente ligados à sociedade e às maneiras que cada comunidade utiliza para produzir e organizar suas atividades. Por isso os gêneros são tão maleáveis e plásticos, como afirma Marcuschi (2003, p.1):

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Assim, podemos afirmar vulgarmente que os gêneros textuais são textos materializados que cumprem funções sociais específicas. Os gêneros possuem propriedades específicas como estilo e forma e essas características específicas, por vezes ajudam a defini-lo. Uma bula de remédio dificilmente seria confundida com um conto, por exemplo, ou crônica e muito menos com uma charge, porém o que de fato distingue e define os gêneros é a sua função sociocomunicativa. Isso é facilmente observado ao nos depararmos com uma intertextualidade intergênero (MARCUSCHI, 2003), ou simplesmente intergenericidade, que nada mais é do que dois ou mais gêneros textuais imbricados, como no exemplo abaixo:

---

<sup>1</sup> Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais na língua e na literatura. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=UalxhhkC\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=UalxhhkC_c). Acesso em 29/11/2021.



Concordamos com o autor que os gêneros emergem nos processos sociais e isso permite a criação, transmutação e até extinção dos mesmos. Podemos observar isso com o avanço da tecnologia e da internet em que muitos gêneros passaram por uma transmutação como é o exemplo da carta que se transmutou em *email*, além do surgimento de outros gêneros digitais como os *chats* de aplicativos de mensagens instantâneas, *thumbnails*, reuniões virtuais, *posts*, *twittes*, *memes* entre outros.

Nossa sociedade apresenta muitas maneiras de reconhecimento de sentidos, são inúmeras as modalidades semióticas utilizadas para produzir significados. Quando compreendemos que os textos que nos rodeiam também são produzidos através de vários modos e que a compreensão apenas é efetiva quando esses modos são analisados, não individualmente, mas de maneira que seja possível estabelecer as relações entre todos os modos existentes, estamos tratando de multimodalidade.

### 3.2 Gêneros textuais e multimodalidade

Os estudos da multimodalidade foram desenvolvidos por Kress e van Leeuwen, em 1996, com a publicação da Gramática do Design Visual. De acordo com Nascimento (2013), podemos afirmar que a multimodalidade é uma teoria, ou abordagem, que se insere “nos estudos da Semiótica Social e estuda todos os meios – modos de representação – que possuímos para construir significados (op. cit., p.32)”. Também é um traço usual em nossas interações cotidianas. Numa conversa oral e informal, por exemplo, utilizamos as palavras, os gestos e até mesmo diferentes entonações para produzir sentido a partir da interação comunicativa que se deseja alcançar. Nos gêneros escritos, essas multiplicidades de recursos são percebidas desde as cores, até mesmo a tipografia escolhida, um termo negrito ou as fontes elencadas (DIONISIO, 2006). Já nos gêneros digitais, a multiplicidade de modos é ainda maior, como nos *hiperlinks* que permitem uma interação ampla entre o gênero e o interlocutor, através de imagens em movimento, de som, de áudio, dentre outros recursos semióticos.

É importante ressaltar que na concepção da multimodalidade não há uma supremacia entre os modos existentes para a produção de sentido, e sim uma orquestração entre eles, como afirma (BOU MAROUN, 2007, p. 91 apud VIEIRA, 2007) que atesta que “nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com

sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem”.

Para que os textos possam ser analisados multimodalmente, existem algumas categorias de análise básicas que foram apresentadas por Silva (2011): modo, recursos semióticos, *affordances*, materialidade e metafunções. O modo é sintetizado por Kress (2012, p.16) como “recursos que tornam o significado material”, a exemplo do escrito, do visual, do gestual, do sonoro, do espacial, do oral e tátil. Já os recursos semióticos são definidos como

ações, materiais e artefatos que usamos para propósitos comunicativos, quer sejam produzidos fisiologicamente – por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos usados em nossas expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente – por exemplo, com caneta e papel ou *hardwares* e *softwares* computacionais – bem como as formas nas quais esses recursos são organizados (VAN LEEUWEN apud NASCIMENTO 2013, p.33)

Kress apud Nascimento (2013, p.34) afirma que tudo que a cultura oferece como produção de significado é considerado recurso semiótico. Levando em consideração que não conseguimos nos comunicar verbalmente se não fizermos o uso de algum texto e que o gênero é o texto materializado, podemos assumir, na perspectiva da Semiótica Social que os gêneros também são recursos semióticos. Segundo Nascimento (2013, p. 34), ao falar do gênero infográfico, por exemplo, “teríamos então um recurso semiótico “macro” (o gênero infográfico, por exemplo) e outros “micros” que atuam na construção do gênero, a saber: imagens, pictogramas, simbolismo matemático, entre outros.”

O terceiro conceito são os *affordances*, que são as possibilidades que os recursos semióticos podem estabelecer a partir de contextos diferentes, a exemplo das cores, onde, na cultura ocidental, o verde remete à natureza, alimentação saudável, cor escolhida por restaurantes como Subway. Já o vermelho e o amarelo ativam a fome e chamam atenção, cores escolhidas pela maioria dos *fastfoods*. O quarto conceito é a materialidade dos modos que deve ser concebido como a corporeidade do modo, ou seja, as nossas interações. Está conectado ao nosso corpo e nossos sentidos, como afirma Silva “em relação à fisiologia da recepção física, corpórea e à produção de sentidos” (SILVA, 2011, p.37).

Inspiradas na Gramática Sistêmico Funcional, de Michael Halliday, por fim, temos as metafunções, que correspondem à sintaxe das imagens, podendo ser

divididas em três: metafunção interativa, metafunção composicional e metafunção representacional.

A metafunção representacional está diretamente ligada aos elementos que estão sendo apresentados na cena, o que está acontecendo e as relações existentes entre esses participantes. É intra-imagem e expressa a visão de mundo do produtor. Essa análise ocorre dessa forma porque

no processo de análise dos *significados representacionais* de uma imagem, estamos mais interessados em observar a relação que se estabelece entre os participantes internos de uma composição pictórica, e para isso, é preciso ausentar-se do papel de participante interativo, externo à imagem, para focalizar no papel desempenhado pelos seus participantes internos, aqueles representados (ALMEIDA, 2012, p. 02 – grifo da autora).

Já a metafunção interativa deixa de ser intra-imagem e passa a analisar as relações entre o participante representado, seja concreto ou abstrato, e o participante interativo, que existe no mundo real, aquele que recebe a imagem. Como afirmaram Kress e van Leeuwen (apud ALMEIDA, 2008, p. 12), “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”. Essas relações ocorrem através de quatro processos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. O *contato* “é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor (participante interativo)” (ALMEIDA e FERNANDES, 2008, p. 19). Quando o contato entre as linhas dos olhos existe, denominamos de *demand*, e ela transmite uma possibilidade de desejo. Quando não existe a troca de olhares entre o participante e o leitor, denominamos de *oferta* e expressa uma ideia de afastamento.

O segundo processo é a *distância social* e ele determina o grau de distanciamento social entre os participantes, usando como empréstimo os termos do cinema como *plano fechado* (inclui a cabeça e o ombro do participante), trazendo a impressão de maior familiaridade, *plano médio* (participante representado até o joelho), indicando uma proximidade social entre o participante e o leitor, e por último o *plano aberto* (representação total, de corpo inteiro), indicando um distanciamento entre o participante e o leitor.

O processo denominado *perspectiva* se realiza através dos ângulos, que podem ser frontais, oblíquos e verticais. Um *ângulo frontal* sugere um envolvimento entre o leitor e o participante, convidando o leitor a participar da imagem, fazer parte do mundo ali retratado. O *ângulo oblíquo* indica falta de engajamento, o participante é

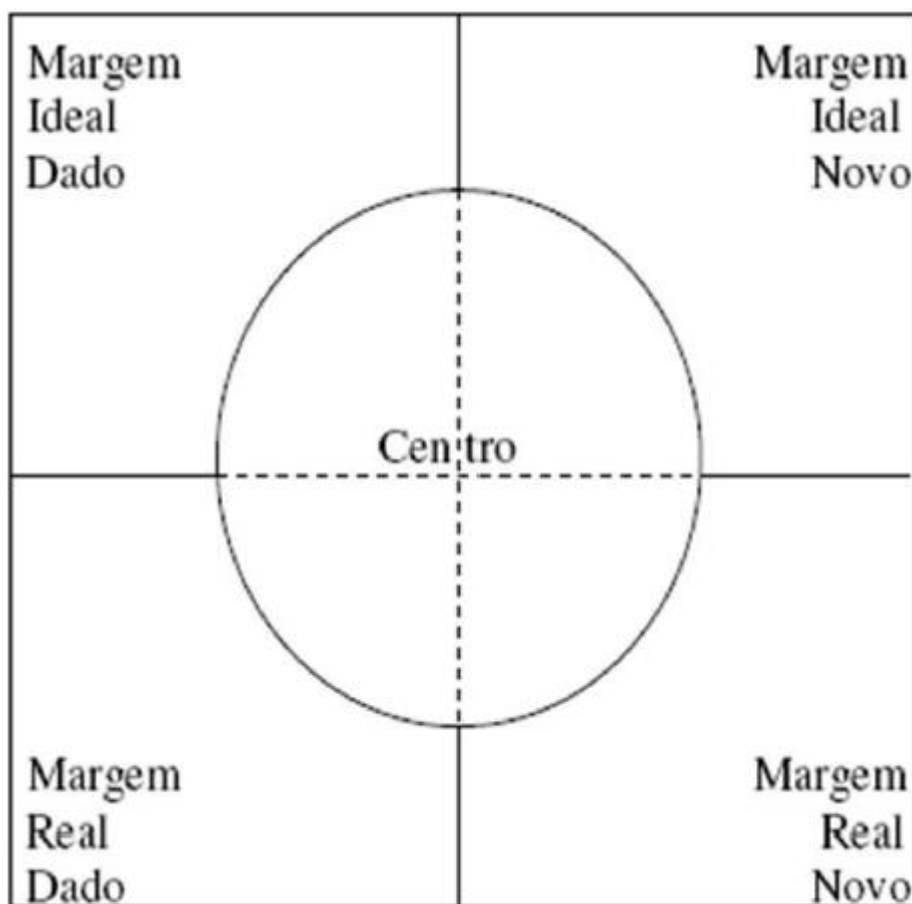
retratado de perfil sugerindo um distanciamento entre ele e o leitor, como se não fizessem parte do mesmo mundo. E por fim o *ângulo vertical*, que pode variar em baixa, alta e nível ocular, referem-se às relações de poder existentes entre o participante representado e o leitor da imagem.

A metafunção composicional segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 176), é a “a composição do todo, a maneira na qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”. Podemos então afirmar que a metafunção composicional é a coesão do texto visual, a maneira como as ideias se organizam dentro do texto. A metafunção composicional está dividida em três sistemas interdependentes: valor de informação, saliência e estruturação.

O *valor de informação* é identificado a partir da posição dos modos de representação dentro do texto: direita e esquerda, superior e inferior, centro e margem. Horizontalmente temos a relação dado/novo. O lado esquerdo apresenta informações *dadas*, conhecidas do leitor, velhas, e do lado direito as informações *novas*, desconhecidas e que chamam atenção do leitor.

Verticalmente também há uma relação semântico-pragmática. A parte superior aponta para uma *idealização*, o que “deveria ser”, “a essência idealizada ou generalizada da informação e, portanto, sendo a sua parte ostensivamente mais saliente” (Cf. KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, pp. 193 - 194.). A parte inferior é o oposto, as informações *reais*, o que está acontecendo, “o que é”. conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

Imagem 2 — Dimensões do espaço visual



Fonte: Kress e van Leeuwen (1996, p. 208 – adaptado por Leonardo Mozdzenski)..

A última relação de valor da informação é a da margem e centro, no *centro* encontramos o núcleo das informações, os modos visualmente mais atrativos, e nas *margens* os elementos secundários, que estão ligados ideologicamente ao centro (Cf. imagem 03). Essas ligações podem ocorrer por meio de recursos semióticos como setas, traços e outros recursos coesivos.

O segundo elemento da metafunção composicional é a *saliência*, a qual diz respeito à ênfase que os elementos recebem, em maior ou menor grau. A composição visual é organizada por elementos “para atrair atenção do leitor para diferentes graus, realizados pelos fatores de localização em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes em valores tonais (cor), diferenças de nitidez etc.” (KRESS e VAN LEEUWEN, apud BALBINO e ARAUJO 2017, p.08). Vale ressaltar que independentemente da posição dos elementos a *saliência* consegue atribuir um maior

ou menor destaque aos elementos e captar primeiramente o olhar da audiência para leitura da imagem.

Por fim, o terceiro e último elemento da metafunção composicional é a estruturação, que está relacionada à conexão entre os elementos significativos do texto visual. Segundo Kress e van Leeuwen( apud BALBINO e ARAUJO 2017, p.08), a estruturação se refere “à presença ou ausência de dispositivos de conexão (realizados por elementos que criam linhas divisórias ou por linhas de quadros reais), desconecta ou conecta elementos da imagem” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 177). A análise funcionalista dos elementos que constituem as imagens contribui para o sentido que se pretende expressar nas representações visuais, sendo indispensáveis para um leitor crítico.

### *3.3 A educação no contexto pandêmico*

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar era considerado fundamental apenas na modalidade EaD, visto que a presença física dos docentes e dos discentes precisava ser mediada. Na modalidade presencial, no entanto, as escolas normalmente faziam uso das TDICs como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, porém a situação pandêmica em que o mundo se encontrava obrigou até aos mais “tradicionais” professores e alunos a lançar mão dos equipamentos tecnológicos digitais, agora sendo cruciais no processo, afinal de contas as aulas não eram mais presenciais, em virtude da obrigatoriedade do isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são definidas por RAMOS como:

dispositivos produzidos pelo engenho humano com a finalidade de obter, armazenar e processar informações, bem como estabelecer comunicação entre diferentes dispositivos, possibilitando que tais informações sejam disseminadas ou compartilhadas. Diversos dispositivos se prestam a essas finalidades: calculadoras, copiadoras, impressoras, telefone, rádio, televisão, computadores (incluindo nesse conjunto os desktops, laptops, tablets e smartphones), projetores de imagem, câmeras de vídeo ou fotográficas, entre outros. Todos os dispositivos citados, sendo resultado do desenvolvimento tecnológico, incluem-se no conceito de TICs.

Com a suspensão das aulas presenciais as TDICs começaram a ser tratadas como essenciais, porém já são vistas como necessárias desde 2000 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, sendo contempladas em algumas das competências e habilidades do educando na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2008, p.17):

- entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2008, contempla o uso das TDICs e compreende-as como uma das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2008, p.09).

Na verdade, ao fazermos um percurso histórico, sabemos que desde a década de 90, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as novas tecnologias tiveram um espaço importante no ambiente da sala de aula, devendo ser contempladas em todos os componentes curriculares. PAIVA (2019, p17), contudo, alerta que

As inovações tecnológicas sempre foram vistas com reservas por uns e com entusiasmo por outros, mas é inquestionável a sua relevância no ensino de línguas modernas. Antes do papel e da eletricidade, os homens percebiam, em seu ambiente, propiciamentos (affordances) para criar tecnologias de informação e comunicação.

Diante dessa consideração é notório a importância das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, afinal de contas o ser humano sempre buscou ferramentas para interagir entre si. O professor pode e deve usar todos os artifícios que estejam

ao seu alcance para alcançar com êxito o seu propósito de construção de conhecimento junto com o aluno.

Considerando essa discussão, vale ressaltar que existem diferenças entre EaD e Ensino remoto e essa diferenciação é crucial para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gottardi (2020), o ensino remoto corresponde às atividades de ensino mediadas por tecnologia, mas com suas orientações baseadas no ensino presencial, por isso o ensino remoto não é uma modalidade de ensino e sim, no contexto pandêmico, uma alternativa emergencial utilizada para minimizar as lacunas educacionais causadas pela ausência inesperada das aulas presenciais. Nos primeiros anos de pandemia, os alunos, no ensino remoto, majoritariamente, assistiam às aulas no mesmo horário que deveriam estar presencialmente nas instituições de ensino e as atividades também eram feitas em momentos pré-estabelecidos.

Por outro lado, o EaD, por ser uma modalidade de ensino, é colocado em outro patamar. Quando surgiu, o EaD era ofertado através de correspondências e a principal função era ampliar as oportunidades educacionais, principalmente na educação básica e por conta dessa intenção massificadora, o EaD desde sua origem foi muito questionada.

Com as evoluções ocorridas a partir do rádio e da televisão e atualmente “encabeçadas”, quase que totalmente, pela internet, o EaD apresenta meios próprios de funcionamento, sendo a flexibilidade o maior deles. A presença de tutores e de um ambiente virtual de aprendizado (AVA) também são marcas conhecidas dessa modalidade.

Não seria possível tratar das TIDICs sem mencionar os estudos dos letramentos e dos multiletramentos. Segundo Kleiman (2005), letramentos são o conjunto de práticas de uso da escrita que modificam a sociedade e que não estão restritos à escola, é uma prática social, imersiva, mais ampla do que a alfabetização, que é uma prática escolar. Por isso Dionísio (2005) afirma que “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (p.131).

Como relação aos multiletramentos, compreendemo-lo como as

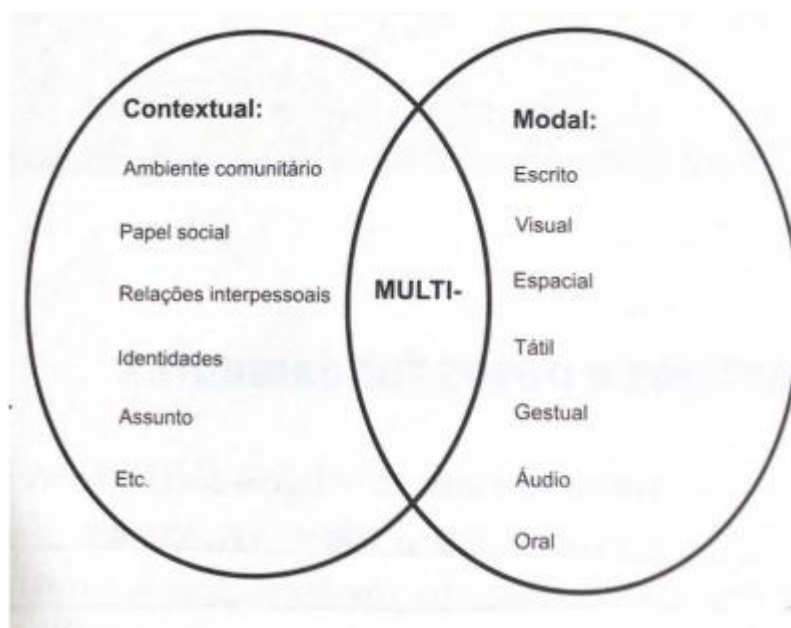
práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e

capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2012, p. 21)

Essas novas práticas estão ligadas à, como afirma Rojo, (2012, p.13), multiplicidade de culturas e multiplicidade de modos . Os textos que nos rodeiam não apresentam um único modo, todos estão orquestrados, configurando o que se compreende atualmente como “texto” multissemiótico<sup>2</sup>.

Ainda sobre o conceito de multiletramentos é muito importante elucidar que esse abarca duas categorias que foram evidenciados por Cope & Kalantzis (2020), a saber: “múltiplos modos de letramento e contexto, envolvendo tanto a definição de letramento, como as implicações das práticas letradas em variados contextos da vida social no século XXI” (COPE & KALANTZIS, 2000 apud VIEIRA 2019, P.85) e podem ser observadas no gráfico abaixo:

Imagem 3 — os dois multis dos multiletramentos



Fonte: Cope e Kalantzis (2020).

Como afirmam Cope e Kalantzis, “os significados são construídos cada vez mais multimodalmente” (2020 p.20). Esses significados são semiotizados pelos modos elencados na imagem acima e associados aos contextos sociais.

<sup>2</sup> Na BNCC, encontramos os termos “textos multissemióticos” ou “textos multimodais”.

Parece-nos consensual afirmar que a sociedade atual está imersa em práticas de multiletramentos. A escrita passou a ser um dos modos de significado e não o único e nem o mais importante.

De forma crescente, textos contemporâneos envolvem relações complexas entre elementos visuais e palavra escrita: das dezenas de milhares de palavras em um supermercado, passando pelas relações sutis de imagem e texto em revistas impressas, às notícias e informações cheias de ícones visuais e *links* ativos de hipertextos em redes sociais da internet. (COPE e KALANTZIS, 2020 p.20)

Mesmo que o indivíduo não saiba ler, ele consegue, por exemplo, utilizar o *whatsapp* pois conhece a logo do aplicativo e sabe que o símbolo do microfone o permite enviar áudios, consegue também utilizar o *youtube* pois a ferramenta permite pesquisa por voz, dentre tantos outros aplicativos e vivências diárias.

É cada vez mais evidente que o ensino pautado nos multiletramentos se faz necessário, tanto que serve de inspiração para o componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC. Os conhecimentos formais institucionalizados pela gramática tradicional, como classificação de orações coordenadas e subordinadas, estudo das sílabas tônicas entre outros, não são inúteis, mas não dão conta das práticas de letramentos atuais.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Histórico do CM Cursos Preparatórios.

O Carga Máxima Cursos Preparatórios, ou simplesmente CM Cursos (doravante CM), é um curso preparatório que existe no Cabo de Santo Agostinho desde 2008. O curso surgiu com a intenção de preparar os alunos da cidade para os processos seletivos do SENAI, das Escolas de Aplicação, do CEFET, atualmente IFPE, e do Colégio Militar. Com o passar dos anos e com o sucesso oriundo das práticas pedagógicas baseadas na afetividade e das aprovações, o CM começou a preparar os alunos para as universidades. Atualmente o curso conta com quase duas mil aprovações em diversos níveis: escolas de referência, cursos técnicos, universidades e concursos públicos.

### 4.2 CM Cursos e a pandemia

O CM foi o único curso preparatório no Cabo de Santo Agostinho que continuou funcionando durante a pandemia. Com a suspensão das aulas presenciais em todo estado no dia 18/03/2020, a direção pedagógica do curso resolveu produzir seu próprio conteúdo digital. Na semana seguinte, os professores, que não faziam parte do grupo de risco da COVID-19, foram convidados a gravar aulas num estúdio profissional de TV e, assim, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ou, como era dito nos bastidores, “continuidade aos sonhos dos alunos”.

Além das aulas gravadas, o CM cursos adotou uma plataforma, conhecida como Apolo, que funcionava como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em que eram postados os vídeos das aulas gravadas, materiais utilizados pelos professores e monitores, além dos fóruns de discussões que eram criados através dos comentários dos alunos e dos professores.

Das videoaulas disponibilizadas na plataforma digital, usaremos, como objeto de análise, uma aula de Língua Portuguesa gravada em estúdio por um professor do curso preparatório.

A videoaula em questão é assíncrona, ou seja, o professor não tinha contato simultâneo com o aluno, que poderia interagir apenas dentro da plataforma adotada pelo curso, através de comentários, funcionando como um fórum de dúvidas entre vários estudantes. Por ser assíncrona, a aula não apresentava interação, o professor utilizou o gênero textual “apresentação de *slides*” para guiar o processo de ensino-aprendizagem.

A aula que será analisada é formada por uma multiplicidade de modos e recursos semióticos que orquestrados formam um bloco único e significativo. Dividida em duas partes, tem como tema central as figuras de linguagem e está postada no site *Youtube*.

O modo *visual* compreende dois tipos de imagens: imagens perceptuais e imagens mentais. As primeiras são as vistas pelos nossos próprios olhos, que de fato está à mostra. Já as imagens mentais são como o próprio nome indicam, as imagens que vemos em nossas mentes, percepções que ainda não existem, possibilidades futuras.

Os significados visuais são os primeiros que temos contato, visto que aprendemos a socializar dentro de um espaço físico através do que vemos. Por isso, Cope e Kalantzis afirmam que:

Os significados visuais não apenas são um dos primeiros designs de significado que compreendemos quando representamos o mundo para nós mesmos e começamos a nos comunicar, mas estão também intimamente ligados aos modos tátil e gestual. Isso porque só podemos aprender o espaço através de imagens perceptuais que se constituem sempre e inevitavelmente multimodalmente. (COPE E KALANTZIS, 2020 p.263).

Por isso, começaremos as análises pelo modo visual e analisaremos as imagens perceptuais. Logo no início da videoaula, observamos a logomarca do curso, recurso semiótico que tem como função identificar a marca da empresa.

Imagem 4 — logomarca do CM EAD



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3695doSpk2c&t=9s>>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

O fundo branco ressalta as informações escritas e destaca as cores predominantes do curso. Logo em seguida o professor aparece e outros recursos semióticos são observados, os quais serão descritos em seguida.

Imagem 5 — apresentação do professor, da disciplina e do assunto da aula.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=VyWPvBitLyw>>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

Na imagem 05, podemos perceber que o recurso semiótico *cor*, neste caso a cor preta, serve para identificar o fardamento do professor, utilizada também na tela de projeção. O vermelho, por ser cor predominante do curso, aparece na logomarca dos *slides* e no fundo do nome do professor, para atrair a atenção e reforçar a apresentação do docente com os alunos que estão assistindo, e o tema da aula: figuras de linguagem.

Do lado esquerdo, (imagem 06), podemos observar a televisão que está sendo utilizada para a projeção dos *slides*, esse recurso tem a função de socializar as aulas com os estudantes.

Imagem 6 — Televisão



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=VyWPvBitLyw>>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

Imagem 7 — Início da explicação sobre metáforas

**b) Metáfora** - Ocorre metáfora quando um termo substitui outro através de uma **relação de semelhança** resultante da imaginação. É a comparação de palavras em que um termo substitui outro. É uma comparação abreviada em que o verbo não está expresso, mas subentendido.

**Exemplo:**

“O samba é o pai do prazer  
O samba é filho da dor”. (Caetano Veloso)



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3695doSpk2c&t=9s>>. Acesso em 25 de agosto de 2022..

As lâminas dos *slides* possuem um fundo na cor cinza e apenas uma logomarca, mais informal, no canto inferior direito para padronizar o material dos professores, a mesma que aparece no título da aula. Em 07, é importante observar as diferenças tipográficas existentes no modo escrito. Algumas expressões-chave recebem um destaque em negrito e os exemplos estão em vermelho. O exemplo em questão é um trecho de uma música de Caetano Veloso que diz: “O samba é o pai do prazer. O samba é filho da dor”.

Esse trecho é retomado na lâmina seguinte (Cf imagem 08) por meio de uma explicação verbal sobre a metáfora existente nos versos e uma imagem que representa alguns sambistas. A imagem utilizada não é aleatória, está imbricada ao texto verbal, possibilitando o sentido almejado pelo professor, afinal o exemplo dado pelo professor é sobre samba e sambistas e a imagem corresponde a um encontro de sambistas.

Imagem 8 — Explicação sobre a metáfora e imagem dos sambistas

Nesses versos, o poeta faz referência a duas informações inerentes ao **samba**. Como “**pai do prazer**”, refere-se ao espírito festivo e contagiante que envolve a dança; como “**filho da dor**”, remete-nos a refletir sobre a origem do ritmo, dando ênfase ao sofrimento da raça negra desde o primeiro contato com o homem branco.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3695doSpk2c&t=9s>>. Acesso em 25 de agosto de 2022..

Imagem 9 — Caixa de texto presente no slide



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=3695doSpk2c&t=9s>>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

A caixa de texto acima com o nome da figura de linguagem retoma o assunto iniciado pelo professor, visto que foram dados outros exemplos. A cor verde, diferente das demais cores da projeção, existe como um destaque para o nome da figura de linguagem.

O segundo modo que será analisado é o modo *espacial*, que é definido por Cope e Kalantzis como “a maneira como os significados são moldados por estruturas e paisagens, bem como os fluxos ou padrões de movimento humano através desses espaços” (2020 p.274). Para analisar o modo espacial, levaremos em conta os recursos semióticos e as metafunções interativa e composicional.

Imagem 10 — Detalhe para a iluminação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=VyWPvBitLyw> Acesso em 25 de agosto de 2022.

O primeiro recurso semiótico que destacamos é a luminosidade. Como é possível observar o ambiente onde ocorre a videoaula apresenta meia luz, com a intenção de semiotizar um ambiente de maior concentração para o espectador.

Analisando as relações dos participantes através da metafunção interativa, existem os processos *contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade*. O *contato* é dado pela linha do olho do participante e do espectador. Na aula em questão, o contato do professor é feito por *demand*, nesse caso entre o professor e a câmera, que simula o olhar do aluno; isso denota uma aproximação e transmite confiança.

A distância social é dada por plano fechado, incluindo a cabeça e o ombro do participante, mais uma vez buscando uma maior aproximação com o espectador, visto que a aula é assíncrona e não possui interação direta entre os interlocutores. Essa “aproximação virtual” gera no aluno/espectador uma maior familiaridade com a aula.

Por fim, a *perspectiva* de ângulo frontal, sempre visando “diminuir” a distância entre o professor e o aluno, o ângulo frontal semiotiza uma relação de envolvimento entre os participantes, atraindo o espectador para o espaço retratado no vídeo. E a *modalidade*, nesse caso, apontando para o real e natural (modo *realis*), visto que não tenta gerar no aluno algum impacto sensorial nem sentimentos subjetivos. As cores diversas e o plano de fundo ressaltam essa modalidade. É possível fazer um paralelo entre os modos *realis* e *irrealis* e o modo indicativo e subjuntivo da gramática tradicional. Sendo o modo *realis* e o modo indicativo os que indicam certezas, realidades e o modo *irrealis* e o subjuntivo os que indicam possibilidades, incertezas.

Quanto à metafunção composicional, analisaremos os três sistemas: saliência, valor de informação e estruturação. Como descrito na fundamentação teórica, a saliência é a ênfase que os elementos recebem para captar a atenção dos interlocutores. Nesse caso, os elementos mais salientes são o professor, mediador do conhecimento, e a televisão por funcionar como suporte para projeção dos *slides* que materializam as aulas ministradas pelos docentes. O professor está em primeiro plano, pois ele se coloca um pouco mais à frente da tela de projeção e em vários momentos se projeta para mais próximo da câmera, gerando proximidade com o telespectador.

Quanto ao valor de informação, temos à esquerda o *dado*, a informação já conhecida pelo espectador, nesse caso a televisão com a projeção. Do lado direito temos o *novo*, o professor e, conseqüentemente, suas explicações. Além das informações dadas pelo professor serem as informações novas, outros professores em outras aulas ocupavam o mesmo espaço, fazendo que o aluno espectador entendesse a figura do docente como o *novo*, conforme a imagem abaixo que traz outro docente ocupando a zona do “novo”.

Imagem 11 — Aula de Geografia



Fonte: < <https://www.youtube.com/watch?v=cQKhDZqf0E8&t=13s>> . Acesso em 25 de agosto de 2022..

Os modos oral e sonoros são percebidos pela audição. Segundo Cope e Kalantzis (2020), o modo sonoro engloba “significados construídos por meio do som, incluindo sons e ambientes e sons deliberadamente produzidos e a música” e o modo oral corresponde “as formas como a língua é representada na fala”. (COPE E KALANTZIS 2020 p291).

Quanto ao modo sonoro, ressaltaremos o som produzido no início das aulas, é uma abertura que tem como função alertar o estudante, chamar atenção para o início da aula. Já no modo oral, destacamos o timbre da voz do professor e a entonação. O timbre assertivo denota segurança do docente em relação ao conteúdo ministrado na videoaula, com poucas hesitações. Esses elementos prosódicos auxiliam o processo de ensino aprendizagem, são modalizadores que auxiliam o processo de mediação de conhecimento a depender da intenção do professor.

A escolha dos recursos semióticos não é arbitrária, visto que contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos. É importante destacar que esses discentes estão cada vez mais imersos numa sociedade multimodal cabendo ao docente o desafio de elencar os melhores recursos semióticos para tornar a sala de aula, seja virtual ou não, um ambiente mais próximo da realidade desses aprendizes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi elaborado com a intenção de apresentar e discutir conceitos vistos na academia e aplicá-los na realidade do ensino básico, diminuindo assim a distância entre o ensino superior e o ensino básico.

A internet e os meios de tecnologia digital aumentaram exponencialmente o acesso ao ensino-aprendizagem, mesmo em tempos tenebrosos como a pandemia do coronavírus. As instituições de ensino, que conseguiram ressignificar as suas práticas, não pararam e continuaram oferecendo um ensino de qualidade, foi o caso do CM Cursos.

As aulas aconteceram de maneira eficiente e eficaz tanto para os alunos quanto para os docentes. Isso foi observado na organização das aulas, desde os conteúdos ministrados até a organização do espaço e a apresentação dos recursos semióticos analisados neste artigo.

Discorreremos sobre os conceitos de texto e gêneros textuais, concepções basilares para análises linguísticas, entendendo que todo gênero é multissemiótico e assim introduzindo a abordagem da multimodalidade para as análises.

A presente pesquisa comprova que uma videoaula não consiste apenas em uma transmissão de informações orais, os modos de significação são vários e orquestrados de maneira eficiente alcançam a função social pretendida.

Essa nova perspectiva de entender e analisar o gênero textual pode e deve ser inserida na prática dos professores da educação básica, revelando um novo panorama para a educação básica e gerando uma redução entre o ensino básico e o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

A; MACHADO, A; BESERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. 2012. Refazendo os percursos da  
ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de; FERNANDES, José David Campos. 2008.

BALBINO, Gustavo Ewerson da Rocha. Um estudo semiótico à luz da gramática do design visual em charges de futebol. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

Barbosa Lins de (Org.). *Perspectivas em Análise Visual*: do fotojornalismo ao blog.

João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31.

BAZERMAN, C. 2005. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

CAVALCANTE, M. M. et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39. 2019.

de Janeiro: Lucerna.

DIONISIO, A; MACHADO, A; BESERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio

GOTTARDI, Juliana 2020. Entenda a diferença entre ensino remoto e EaD. Disponível em: <https://www.ead.com.br/blog/entenda-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ead>.

Acesso em 25 de Agosto de 2022.

Gramática Visual. In: SOUZA, Medianeira Maria et al. *Sintaxe em Foco*. Recife: UFPE.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. 2020. *Letramentos*. São Paulo: Editora da UNICAMP.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005. p. 5-60

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria; Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore. Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

Maroun et al. 2007. *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Rio de Janeiro: Vozes.

MILLER, C. 2009. Gênero como ação social. In: MILLER, C. 2009. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. 1. ed. Recife: Editora da UFPE.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

RAMOS, K. F. Um estudo investigativo, acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de química nas escolas públicas de Humaitá-AM. TCC de graduação (Licenciatura Plena em Ciências – Biologia e Química) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2020.

Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁ, Kleiane Bezerra de. Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do ENEM. 2018. 261f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

SILVA, Nadiana Lima da. 2011. *Enquetes do “Controle de Qualidade” do CQC: uma análise multimodal*. Dissertação. (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Recife: UFPE.

VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R.G Bou Maroun et al. 2007. *Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal*. Rio de Janeiro: Vozes.