

Os aspectos multimodais no jogo *O Mistérios de Contos de Fadas*: uma proposta para o multiletramento

Isabela Henrique de Jesus¹

Orientadora: Andréa Silva Moraes²

RESUMO

Este artigo possui como objetivo principal analisar o potencial semiótico do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* por meio da metafunção composicional da Gramática do Design Visual. Especificamente, pretende-se observar as contribuições do game no desenvolvimento dos multiletramentos, as quais são sugeridas pelos recursos multimodais explorados na interface. Para tal investigação, recorreu-se às contribuições de Soares (1998), Street (2014), Dionísio (2020), Rojo & Moura (2012), Halliday (1994), Kress e Van Leeuwen (1996). A partir das análises do jogo mencionado, observou-se que os elementos semióticos presentes no jogo podem auxiliar os estudantes para o exercício das práticas multiletradas.

Palavras-chave: Gramática do Design Visual. Jogos. Letramentos.

ABSTRACT

This article aims to analyze the semiotic potential of the game *Mysteries of Fairy Tales* through the compositional metafunction of Grammar of Visual Design. Specifically, the target is to observe the contributions of the game to the development of multiliteracies, which are suggested by the multimodal resources explored in the interface. For this investigation, the contributions of Soares (1998), Street (2014), Dionísio (2020), Rojo & Moura (2012), Halliday (1994), and Kress and Van Leeuwen (1996) were used. Based on the analyzes of the mentioned game, it was observed that the semiotic elements present in the game can assist students in the exercise of multiliterate practices.

KEYWORD: Games. Grammar of Visual Design. Literacies.

1. INTRODUÇÃO

Desde a pré-história, as imagens possuem uma importância muito grande no cenário da interação, sendo reconhecidas como um dos principais (e primeiros) meios de comunicação entre os humanos da época. Representadas sob as paredes e tetos das cavernas, elas serviam para a expressão e recepção de ideias, narração de histórias, fatos e acontecimentos importantes dentro de uma sociedade, funcionando — na maioria das vezes — como sinalizadoras de perigo, morte e do princípio da vida. Hoje, em um mundo desenvolvido cuja realidade é completamente diferente, ainda é possível

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. <isabela.henrique@ufpe.br>

² Professora efetiva do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. <andrea.smoraes@ufpe.br>

observar a relevância dos elementos imagéticos, visto que eles são diariamente utilizados para agir no mundo moderno.

Por outro lado, apesar das imagens serem recursos antigos dotados de significados, durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa não reconhecia a sua relevância, desprezando-a em relação aos recursos linguísticos. Vale ressaltar que somente após a concepção de língua como interação e, conseqüentemente, da visão do texto como parte de um evento comunicativo é que os elementos visuais passaram a ser considerados relevantes para a construção de sentido. Portanto, a formação de um sujeito emancipado, capaz de refletir sobre o mundo e, sobretudo, de agir sobre ele de maneira consciente, só acontece se considerarmos o texto como um todo: imagem, palavras e afins. No entanto, à medida em que novas tecnologias se desenvolveram, a ideia de integrar os elementos semióticos na produção de significados começou a ganhar força, uma vez que os sujeitos do século XXI passaram a se conectar com o mundo de maneira mais sensorial e, sobretudo, através da articulação de variados recursos semióticos: música, pintura, palavras, desenhos, sons etc.

Atualmente, é possível que as imagens não estejam mais situadas sob as telas de uma caverna pré-histórica, mas sim, diariamente, nos "quadros" do mundo moderno: na captura de uma foto, numa propaganda estampada no centro da cidade ou, ainda, no jogo na tela do celular. Considerando tais avanços, o Ensino de Língua Portuguesa, regido sob os pensamentos e organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começou a integrar em sua base os saberes que são fomentados por meio de recursos atuais, em que o caráter semiótico é substancial. Dessa maneira, as habilidades de leitura e escrita começaram a expandir suas práticas de ensino, ampliando seu cenário e recursos que antes eram condicionados a uma prática exclusivamente linguística e não-sensorial.

É, portanto, sob a necessidade de incorporar práticas de ensino-aprendizagem que estejam em sintonia com o contexto contemporâneo no qual os sujeitos estão imersos que surge a ideia de desenvolver um trabalho que reflita sobre a importância da aprendizagem considerando a multimodalidade. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar o potencial multimodal do jogo Mistérios de Contos de Fadas para aulas de Língua Portuguesa, destacando a sua capacidade de encorajar o desenvolvimento de práticas de multiletramentos por meio dos seus recursos multimodais. Assim, no que tange aos objetivos específicos, pode-se afirmar que estes possuem o propósito de: a) identificar as noções de Letramento, Multiletramentos, Multimodalidade e as elucidações da Gramática do Design Visual no jogo analisado; b)

discutir o potencial pedagógico das múltiplas semioses presentes no jogo; e, por fim, c) observar a construção de sentidos através da metafunção composicional, através da Gramática de Design Visual, por meio do corpus escolhido. Para este fim, conforme mencionado, foi selecionado o jogo *Mistérios de Contos de Fadas* como o corpus deste trabalho, com o interesse de investigar a sua contribuição para o desenvolvimento do sujeito multiletrado. O presente trabalho valeu-se da fundamentação teórica-metodológica da abordagem da Gramática do Design Visual (GDV) para análise da visualidade presente no game.

Sendo assim, no que tange aos aparatos teóricos que dão sustentação a esta pesquisa, foram elaborados dois subtópicos a fim de estruturar este trabalho. O primeiro é intitulado como *Letramentos: O Sujeito Multiletrado e Os Multiletramentos* e busca explorar uma discussão acerca o conceito de letramento, proposto por Magda Soares (1998) e Street (2014), e, também, a noção de Multiletramento, elucidada por Rojo e Moura (2012). Já o segundo subtópico, por sua vez, caracterizado como *Multimodalidade e A Gramática do Design Visual*, discute sobre a noção de multimodalidade e reconhece a sua contribuição, por meio dos conhecimentos da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leuween (1996).

Nesse sentido, portanto, esta pesquisa funciona como uma sugestão para pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir de uma discussão teórica que vai além do trabalho estrito às palavras, mas se estende ao texto como um todo — englobando toda a sua composição. Dessa maneira, este trabalho propõe uma reflexão para as práticas pedagógicas, encorajando a percepção dos elementos sensoriais na rotina escolar através de um jogo

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LETRAMENTOS: O SUJEITO MULTILETRADO E OS MULTILETRAMENTOS

O debate acerca da construção de um indivíduo letrado, ou ainda, dos artifícios que são utilizados para construção de tal sujeito, é um tema considerado recente. Isto porque, os estudos que norteiam o campo do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa revelam que o termo *letramento* surgiu apenas na segunda metade dos anos 80, motivado por uma preocupação em distinguir os saberes da alfabetização dos saberes de letramento e, com isso, ampliar as discussões sobre as práticas sociais que envolvem os conhecimentos e domínios linguísticos (SOARES, 1998).

De acordo com Fagundes (2010), a noção de alfabetização, inicialmente, correspondia a uma concepção de língua e escrita tecnicista e sistematizada. Nesse sentido, havia uma tendência em associar as habilidades da alfabetização à decodificação de signos linguísticos postos sob um texto escrito. Assim, um sujeito alfabetizado era aquele que decifrava os códigos da língua, reproduzindo-a um sistema de regras pré-estabelecidas. É, portanto, nesse processo de memorização que se debruçaram as práticas de alfabetização do ensino tradicional.

Um pouco mais tarde, essa prática de aprendizagem foi questionada, visto que era notável a quantidade de sujeitos que não sabiam decifrar os signos da língua, sendo representados por meio de altos índices de reprovações. Ainda segundo Fagundes (2010), esse fracasso se justifica na concepção equivocada da língua fundamentada nessa prática, concebendo-a não como um fenômeno social e histórico, mas como um conjunto de regras que precisam ser respeitadas e meramente reproduzidas. Além disso, havia, também, uma necessidade de contemplar as habilidades de escrita sobre um ponto de vista sistemático, concebendo o texto como um arcabouço pronto e indisponível a novas contribuições (MARCUSCHI, 2008).

Sob a luz dessas transformações e reflexões, em 1980 surge, no Brasil, o termo “letramento”. Segundo Magda Soares (1998), apesar do letramento ser conhecido em cenário internacional desde a década de 40, ele só chegou em terras brasileiras muitos anos depois.

Letramento é uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas 10 anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas. (SOARES, 1998, p. 15)

De acordo com Magda Soares (1998), o letramento se diferencia da alfabetização porque esta se debruça no trabalho de leitura e escrita, enquanto aquele, no entanto, se interessa por incluir tais habilidades em práticas sociais vivas, efetuadas por sujeitos, em uma sociedade. À vista disso, de acordo com Soares (1998), é possível afirmar que o letramento se estabelece na vida de um indivíduo quando este, consciente de si, age no mundo, tomando decisões essencialmente por meio de competências de leitura e escrita.

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês literacy. tetre-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, Magda, 1998. p. 19)

O letramento traz, portanto, novas considerações à Ciência Linguística, motivando reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a necessidade de contemplar os fatores culturais, históricos e sociais para a construção de um indivíduo (FAGUNDES, 2010). Do ponto de vista metodológico, em contraposição às práticas de alfabetização, os aspectos que eram vistos como “externos” aos conhecimentos linguísticos, como o contexto social, bem como história e cultura, passaram a ser substanciais nas discussões sobre Letramento. Isto porque, havia uma necessidade de contemplar habilidades de leitura e escrita de uma maneira situada, a fim de contemplar sua pluralidade (FAGUNDES, 2010).

Considerando a ideologia de Soares (1998), o letramento propõe articular os conhecimentos linguísticos de uma maneira interativa com o mundo, sendo materializado em práticas sociais. Nesse sentido, as habilidades de leitura e escrita são influenciadas por diversos fatores, sobretudo sociais e culturais, trazendo, também, “[...] consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguística, quer para o grupo social, quer para o indivíduo que aprende a usá-las” (SOARES, 1998, p. 17).

Essa visão do letramento como uma prática social se fundamenta a partir das contribuições de Brian Street (2014) acerca dos "novos estudos de letramentos" que deram origem às discussões sobre *Letramentos Sociais* e que, mais tarde, foi traduzido por Marcos Bagno, em 2014. É importante salientar que Street (2014) traz importantes ideias para as discussões e reflexões sobre a formação do sujeito letrado, bem como, também, que tipos de competências este sujeito precisa ter para ser considerado letrado. Em virtude desses pensamentos, a noção de letramento foi ampliada para o aspecto social, enfatizando seu "frisson" pela materialização dos conhecimentos linguísticos em práticas sociais, culturais e históricas, realizadas por sujeitos que utilizam a língua para, sobretudo, agir no mundo.

Para além do caráter social, Street (2014) também revela que o letramento não é uma ação singular, problematizando a tendência sistemática e gramatical que insiste em sintetizar o letramento como uma prática meramente pedagógica, minimizando sua capacidade de multiplicidade — tanto semântica, quanto estrutural. À vista disso, Soares (2009, p. 79) elucida que não é possível que exista um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. Essa afirmação sugere uma reflexão acerca do cenário atual de mundo globalizado, em que há, o tempo todo, a existência de novas tecnologias, as quais impactam significativamente na vida dos sujeitos. Dessa maneira,

os letramentos são plurais e coexistem de maneira dialogada com o mundo a fim de atender as práticas socioculturais dos sujeitos.

Diante disso, sob a luz dessas reflexões acerca do pluralismo do letramento, motivadas, sobretudo, por um interesse de ampliar as compreensões de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, surge, em meados da década de 90, a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2012, p. 11/12):

afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Esse manifesto tinha como principal objetivo comunicar a necessidade das instituições de ensino adotarem práticas de letramento que dialoguem com o mundo. Nesse sentido, o Grupo Nova Londres defendia que as escolas precisam legitimar as necessidades do mundo globalizado, bem como, também, dos sujeitos que habitam neste mundo, considerando a necessidade de incluir em seu currículo práticas que façam sentido na vida dos sujeitos. (ROJO E MOURA 2012).

À vista disso, de acordo com Rojo e Moura (2012), o substantivo *multiletramento* exprime uma preocupação de questionar e refletir sobre os variados espaços que estimulam, fornecem e trabalham o letramento através de práticas sociais situadas. Aqui, segundo Rojo e Moura (2012), havia uma urgência de uma pedagogia que, em essência, defendesse uma política de ensino que se preocupasse em contemplar as demandas do mundo moderno, se dedicando ao incentivo dos novos letramentos característicos da sociedade atual, os quais são, em grande parte, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Nesse sentido, a ideia central que motivou a existência do manifesto foi a de que o surgimento de novas tecnologias favorece a aquisição de novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico, sugerindo um desenvolvimento de novos saberes a partir de instrumentos ofertados pelo mundo moderno. De acordo com Rojo e Moura (2012) o termo/conceito de multiletramentos foi criado pelo GNL (Grupo Nova Londres) e possui em sua estrutura a sua ideologia: *multi*, de multimodalidade e multiculturalidade, referenciando a sociedade globalizada que está ligada por diferentes modos, sob apoio de recursos semióticos (ROJO E MOURA, 2012)

À vista disso, conforme elucidam Rojo e Moura (2012), práticas de letramentos não acontecem somente por meio do trabalho com a escrita — que, por sinal, é um

equivoco resumi-las apenas à forma — mas, com a articulação da escrita com a imagem, a fala e a música. Dessa maneira, os letramentos não se materializam em habilidades voltadas à decodificação de letras e palavras, ou, ainda, ao domínio das letras, mas na circulação social de recursos semióticos, seja nos meios impressos, mídias audiovisuais, digitais ou não, fomentando a multiplicidade de linguagens (ROJO e MOURA 2012).

Portanto, de acordo com os autores, as práticas de ensino-aprendizagem devem estimular a construção dos letramentos de uma maneira viva, envolvendo os sujeitos nesses estímulos por meio das tendências do mundo moderno. Dessa maneira, Rojo e Moura (2012) destacam que os multiletramentos acontecem, sobretudo, de maneira colaborativa, isto é, a partir da multiculturalidade e das relações e integrações da palavra, imagem, som e movimento. Sendo assim, é realçado o conceito de multiletramento como uma prática híbrida e interativa, as quais fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas por meio de uma união de conhecimentos variados: música, imagens, vídeos, textos e hipertextos.

2.2 MULTIMODALIDADE E A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Como já discutido no subtópico acima, apesar do termo *multimodalidade* só ter sido reconhecido no Brasil em meados da década de 90, sugerindo novos jeitos de pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, desde o final dos anos de 1930, já havia um crescente interesse em compreender a construção de significados linguísticos de maneira múltipla e ampliada. De acordo com Krees e Vann Leeuwen (1996), ao recorrer a trajetória histórica e aos impactos de tal termo nos estudos sobre língua, é possível observar, em retrospectiva, a sua forte contribuição para o surgimento de três escolas que decidiram desbravar o mundo da multiplicidade da linguagem.

Segundo os autores, a escola de Praga foi reconhecida como a primeira corrente a repensar a língua por meio de um vislumbre artístico, originando seus estudos por volta dos anos 1930 e 1940, em um cenário de formalismo russo. A segunda foi a escola de Paris, a qual amplificou as contribuições de Saussure para os estudos de fotografia, moda e cinema entre as décadas de 60 e 70 e, a última corrente — também a qual este trabalho se inclina — é a Semiótica Social, a qual surge em meados dos anos 80, na Austrália, e marca um novo jeito de pensar na significação.

De acordo com Hodge e Kress (1988, p. 261), a Semiótica Social se destaca porque contempla a significação e admite a ela uma característica processual, contínua e situada. Isto é, para a Semiótica Social, é imprescindível conceber os signos verbais

como recursos indissociáveis do contexto social e, também, inseparável dos instrumentos semióticos, visto que, “os significados são socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261).

Esta concepção de estudo se originou através das ideias de Halliday (1994), o qual se preocupava em se debruçar sobre as funções sociais da linguagem, permitindo uma reflexão social e política sobre o mundo. Para o autor, o homem é, sobretudo, um sujeito plural que constrói significados através das inter-relações e da comunicação com o outro. É, portanto, nesta interação e contato que acontecem a construção de sentidos. Pensar, portanto, na semiótica como um recurso ímpar na formação de uma compreensão mais completa, contemplando a significação como uma espécie de processo comunicativo entre o verbal e não-verbal, tem servido como aparato teórico para os estudos posteriores envolvendo práticas contemporâneas de letramento e semiótica nas mais variadas áreas e aspectos — seja visual, sensorial ou sonoro.

Em conformidade com a importância de reconhecer os recursos semióticos como uma forma articulada de interpretar os signos de maneira democrática e, principalmente, na tentativa de desvendar os significados que vão além do texto verbal, Kress e Van Leuween (1996) propõem, como fruto da terceira concepção de multimodalidade, A Gramática do Design Visual.

De acordo com os autores, a GDV surge apoiando-se na compreensão da Semiótica Social e, também, nas metafunções da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday (1994) – ideacional, interpessoal e textual. O seu início, portanto, acontece devido à uma inquietação acerca de uma compreensão limitada, mas culturalmente adotada, em relação ao ato de ler. Para os autores, durante muito tempo, a leitura era contemplada como uma ação complexa, sendo uma atividade meramente verbal e decodificada, a qual limitava a significação e a interpretação ao texto escrito. Desse modo, a imagem e os outros recursos semióticos ficavam de lado, sendo minimizados em relação ao valor social da leitura — o que acabava reforçando uma cultura de sujeitos visualmente iletrados (KRESS E VAN LEUWENN, 1996).

Em virtude de tal observação sobre o cenário de ensino-aprendizagem, Kress e Van Leuween (1996) aprofundam a relação entre palavra e imagem, destacando que as escolhas visuais possuem uma intencionalidade e são dignas, portanto, de uma reflexão ampliada a fim de construir sentidos maiores. Para os autores, a articulação dos recursos visuais com os verbais colabora para o empoderamento do leitor, visto que, este

compreende o seu traço, também, semiótico (KRESS E VAN LEUWENN, 1996). Pensando nessa proposta de pluralidade, Kress e Van Leuween (1996) destacam que o termo *gramática*, em seus estudos, não está vinculado aos aspectos gramaticais estruturais referentes ao ensino de língua, uma vez que, não possui um caráter sistemático e imutável. Dessa maneira, a escolha do termo não está relacionada com os estudos a regras, mas à liberdade de exploração aos novos significados.

Sendo assim, na GDV, o foco está na forma de como o mundo é representado em um texto não-verbal e como os sujeitos — leitor e/ou personagem — se relacionam com tal representação. Apoiando-se nas concepções da GSF hallidayana, Kress e Van Leuween (1996) limitam-se a estudar a representação da realidade no texto visual e a sua relação (ou não) com a realidade do mundo. Somadas a tais concepções teóricas, os autores aprofundam seus estudos utilizando três principais metafunções: representacional, interacional e composicional.

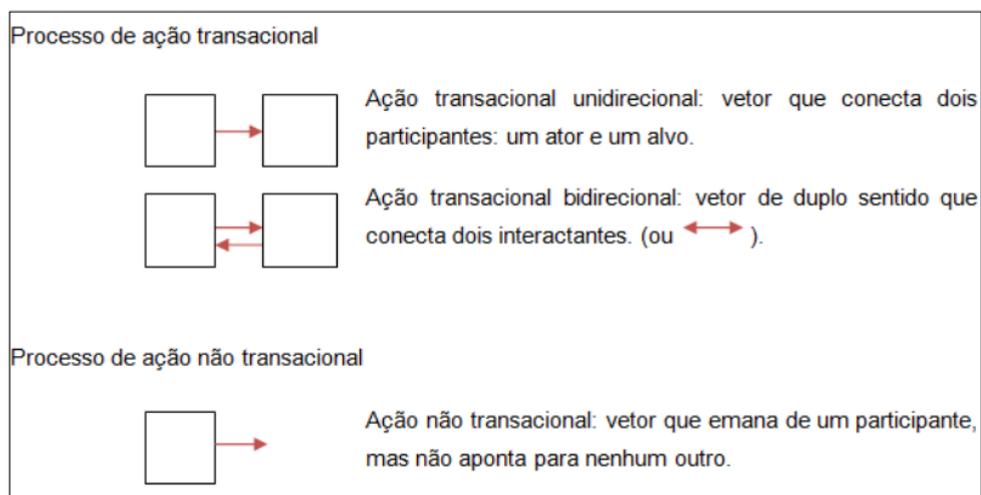
A princípio, os sentidos representacionais são subdivididos em duas estruturas de representações de mundo: narrativa/transitória e conceitual. A primeira, de acordo com os autores, se debruça em descrever os participantes representacionais (PR) de uma ação em estado transitório e fragmentam-se em:

- a) **Processos acionais:** São aqueles em que os participantes envolvidos em um contexto circunstancial indicado por vetores cujo destino é a meta. Os processos acionais são divididos em: *acionais transacionais* (dois participantes, sendo um ator/atriz e outro um vetor que destina a meta), *acionais não transacional* (um vetor direcionado a um participante);
- b) **Reacionais:** Situa-se na Reação dos olhares dos participantes (reatores) e de participantes que são olhados pelo reator (fenômenos);
- c) **Verbais:** Trata-se da mediação entre participante e linguagem verbal (fenômeno) por meio de balões (dizente) ou estruturas semelhantes presentes na imagem;
- d) **Mentais:** São aquelas em que há uma relação entre participante (pensador) e um balão de pensamento (fenômeno);
- e) **Conversão:** Participantes (ator, meta e transmissor) envolvidos em uma estrutura narrativa transacional;

Ainda, no que concerne a metafunção representacional narrativa/transitória e o seu interesse por explorar a representação da realidade em um texto visual, os autores destacaram que as ações denominadas em: ação transacional uni e bidirecional e não transacional. Bem como evidencia Cunha (Cunha, 2017), elas auxiliam na representação

dos participantes de um evento e, também, na movimentação deles e na transição das ações:

Figura 1



Fonte: Cunha (2017, p. 58).

As estruturas conceituais, por outro lado, limitam-se a descrever os PR como eles estão representados, considerando o seu estado estático (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 44) e são distribuídas em três categorias:

- a) **Classificacional:** São aqueles em que os participantes sofrem uma organização taxonômica, sendo, portanto, classificados;
- b) **Analítica:** As relações de uma parte (atributos) com o todo (participante);
- c) **Simbólica:** Processo voltado ao que o participante é ou significa, podendo ser atributivos (atributo destacado que qualifica o participante) e sugestivos (representação subjetiva e abstrata do participante).

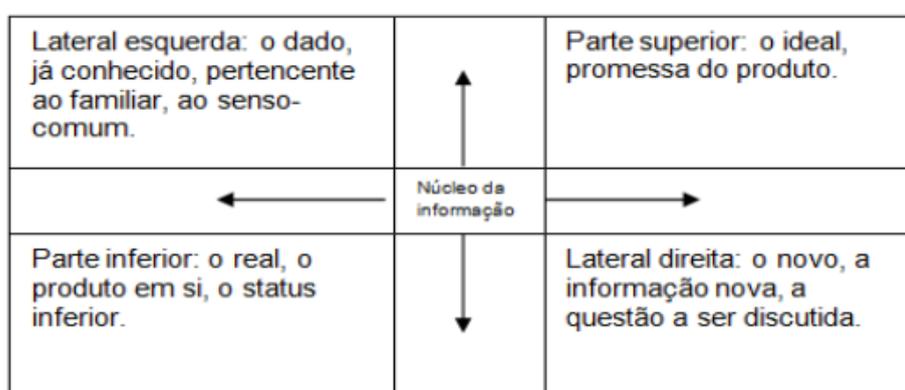
À vista disso, em resumo, na estrutura representacional narrativa, há dois vetores coexistindo: um ator (pessoa, local ou objeto) e uma meta/alvo. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), os atores são colocados em eventos circunstanciais indicados por vetores que exprimem uma ação transitória entre o ator e a meta, ou seja, o ator precisa ir ao encontro da meta/alvo. Já a representação conceitual, por outro lado, não manifesta uma ação e nem vetores (indicadores de ação), uma vez que os PR são representados de maneira atemporal e inerte.

A metafunção interacional, de acordo com a GDV, refere-se aos sentidos que são construídos através das interações entre os participantes representados (PR) em um evento circunstancial, ou, ainda, na comunicação entre tais participantes com os participantes interativos (PI) (autor e/ou leitor). Segundo Kress e van Leeuwen (1996), o foco dessa metafunção é as relações fisionômicas que acontecem nessas interações e se projetam, sobretudo, através da troca de olhares entre os participantes, criando o que é chamado de *sentidos interativos*. Sob à luz dessas relações interacionais, os autores destacam quatro dimensões:

- a) **Contato:** Refere-se às relações que podem acontecer pela presença ou ausência da interação visual entre PR e o PI (leitor e/ou autor), subdividindo-se entre *demanda* (quando o PR se permite olhar para o PI) e *oferta* (quando o PR não direciona o seu olhar para o PI);
- b) **Distância social:** Concerne na representação do corpo físico do PR em um evento e circunstância, podendo ser no *plano aberto* (corpo inteiro do PR e cenário), *médio* (apenas uma parte do PR é representada) e *fechado* (close-up do RP). Tais representações geram diferentes tipos de sentidos interativos no observador, como distanciamento, relação social e íntima, respectivamente;
- c) **Perspectiva:** Está ligada ao sentido que é produzido através do enquadramento do PR em um evento, como ângulo, posicionamento etc. Os *ângulos frontais* (enquadramento do PR no mesmo nível do PI) sugerem igualdade; *ângulos oblíquos* (enquadramento do perfil do PR) indicam uma relação de alienação; *ângulos verticais* (enquadramento de cima para baixo) propõem uma relação de superioridade;
- d) **Modalidade:** Relaciona-se, de acordo com Hodge e Kress (1988), com as representações de verdade ou mentira presente em um evento visual. É, portanto, algo essencialmente subjetivo e está ligado também a relações de poder e ideologias apresentadas no texto imagético. Além disso, a sensação de verossimilhança ou não acontece através dos efeitos visuais representados na imagem, como, por exemplo, cor, saturação, brilho, contextualização e profundidade, que indicam um maior ou menor grau com o que pode ser real, subdividindo-se em: *científico-tecnológica* (predominação da eficiência da imagem), *sensorial* (prazer e emoção) e *abstrata* (ligada ao erudito).

No que tange a última e terceira metafunção, denominada como composicional, Kress e Van Leuween (1996) destacam o seu objetivo de relacionar as características representacional e interacional aos valores da informação, à saliência e ao enquadramento. Em relação ao valor da informação, primeiramente, é possível dizer que acontece por meio da integração de recursos representacionais e interativos e está essencialmente ligado ao enquadramento dos elementos de uma imagem, subdividindo-se em três esferas: dado e novo, ideal e real, centro e margem. Cunha (2017), em seus estudos sobre a GDV, ilustra, no quadro abaixo, tais informações:

Figura 2



Fonte: Cunha (2017, p. 67).

Sobre os significados relacionados à saliência, Kress e Van Leuween (1996) elucidam que se trata de um elemento que, devido à alguma contribuição de cor, filtro e perspectiva, se sobrepõe a outro, ganhando destaque na imagem. Dessa maneira, a saliência é o resultado hierárquico de um elemento em relação ao outro. Por outro lado, o enquadramento está ligado à indicação de ramificação entre os elementos que formam uma imagem, sendo apresentados, por exemplo, por linhas, estruturas e espaços que demonstram a ausência ou presença de conexão entre os participantes.

Utilizando os conceitos da metafunção composicional da GDV, será realizada uma análise do jogo *Mistério de Contos de Fadas* no eixo *O Jogo Sob A Perspectiva da GDV*.

3. METODOLOGIA

Sob a luz dos aparatos teóricos explorados acima, os quais serviram como base para a construção desta pesquisa, será suscitada uma análise do corpus a partir dos conhecimentos e concepções da GDV. O jogo *Mistérios de Contos de Fadas* será

analisado sob a ótica da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (1996), mais especificamente sob o prisma da metafunção composicional da GDV. À vista disso, a princípio, haverá, também, três categorias no eixo de análise: o primeiro, *Multimodalidade e Jogos Digitais*, que se resume à discussão da relação entre multimodalidade e jogos digitais, apoiando-se nos estudos de Dionísio (2020); o segundo, intitulado *Mistérios de Contos de Fadas*, que consistirá numa apresentação sobre as principais informações do jogo e seus elementos constitutivos e, por fim, *Mistérios de Contos de Fadas Sob a Perspectiva da GDV — em que será feita uma análise detalhada, por meio da metafunção composicional, dos elementos semióticos do jogo analisado*. Para fins de análise, o personagem Barba Azul, protagonista do jogo, foi escolhido como elemento a ser analisado devido ao seu papel de destaque na narrativa. Dessa maneira, as discussões foram realizadas a partir dos momentos em que tal personagem era representado.

A escolha do jogo para análise é um passo cujo critério se baseia em uma narrativa envolvente e, principalmente, na proposta de mistério, magia, ludicidade e acessibilidade ofertada. Dessa maneira, dentre a ampla variedade de opções disponíveis, foi selecionado o jogo digital *Mistérios de Contos de Fadas (2015)*, fruto de um Projeto de Graduação dos estudantes do curso de Tecnologia em Jogos Digitais, da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, como uma ferramenta semiótica interessante. Portanto, a triagem do game nasce de uma decisão de fornecer uma discussão valiosa sobre como os recursos textuais e imagéticos são incorporados no mundo dos jogos eletrônicos, propiciando, assim, uma experiência multimodal.

Por fim, as considerações finais foram feitas buscando consolidar a utilidade do jogo nas aulas de Língua Portuguesa como uma proposta alinhada com a noção de multiletramentos. Em virtude disso, haverá uma sintetização dos dados obtidos, bem como a reafirmação do objetivo do trabalho. À vista disso, portanto, cabe salientar que tal pesquisa é, inteiramente, de caráter qualitativo-bibliográfico, visto que, de acordo com Godoy (1995), funciona como uma espécie de investigação que produz dados a partir de estudos já existentes.

4. ANÁLISE DO CORPUS

4.1 MULTIMODALIDADE E JOGOS DIGITAIS

Como já abordado nos subtópicos anteriores, a compreensão do termo multimodalidade e, sobretudo, a legitimidade dos impactos da semiótica tem, sem dúvidas, servido como base sólida de conhecimento e dado origem a novas práticas e

estudos no campo do ensino-aprendizagem. Pensar que hoje, por exemplo, o ensino de Língua Portuguesa valida os recursos semióticos como instrumentos valiosos na construção dos multiletramentos vai de encontro ao pensamento primário de que o saber linguístico só existe essencialmente na palavra.

Ao passo em que a evolução do mundo acontece e toma formas diferentes, rompe-se uma camada antiga e nasce, com ela, novas oportunidades para a construção de conhecimento. Sob à luz dessa reflexão, considerar que a modernidade e o universo tecnológico têm oferecido múltiplas possibilidades de ações no mundo não é um equívoco. Os sujeitos, para além da vivência no mundo real, também coexistem e estão conectados com outras esferas que os permite imaginar, agir e interagir com o mundo de outra forma. O que antes, por exemplo, só existia no mundo físico, como os livros — que surgiram a partir da escrita e posteriormente evoluíram para a prensa de Gutemberg — atualmente, estão presentes nas mais variadas plataformas eletrônicas, podendo ser acessados de maneira virtual.

Assim como a leitura, há outros recursos que antecedem a modernidade do século XXI, mas que também ganham forma no mundo virtual, como os jogos, por exemplo. De acordo com Huizinga (2003), no que concerne sua definição, os jogos são elementos extremamente primitivos que antecedem e vão além da cultura humana, sendo uma atividade lúdica produzida, inicialmente, pelos animais. No entanto, ao passo em que o mundo foi se desenvolvendo, os jogos foram emergindo na vida dos sujeitos, os sugerindo, a partir de uma ordem de regras temporárias, uma possibilidade de evasão da vida real, por isso o seu caráter lúdico (HUIZINGA, 2003).

Atualmente, é possível observar a transferência dos jogos para a esfera digital, sendo concebidos como Jogos Digitais e se caracterizando sob um corpus tecnológico. De acordo com Schuyttema (2008), os jogos eletrônicos são atividades lúdicas formadas por um conjunto de regras situadas em um universo e regidas por um programa tecnológico (Schuyttema, 2008). Juul (2005) acrescenta à noção de jogos digitais que a criação de um mundo fictício é o principal traço dos jogos digitais, além da movimentação do seu enredo e motor por meio da interface interativa e situadas, essencialmente, nas mídias digitais (Battaiola, 2000).

Atrelada a essas elucidacões, Angela Dionisio, em seus estudos sobre *Jogos, letramento e ética* (2020), associa o gênero a uma prática de multiletramentos, visto que, ele, por sua vez, insere o sujeito em um conjunto de textos alternativos (imagens, textos verbais, sons e demais recursos semióticos), os quais propiciam novos processos de significação (DIONÍSIO, 2020. p, 7). Nesse sentido, portanto, os jogos, ao

assumirem um caráter multimodal, formam produtores de sentidos que vão além da palavra, sendo capazes de "fazer, refazer e transformar" novos significados por meio da articulação dos recursos que emergem no discurso.

Por fim, a autora destaca que uma pedagogia pautada na gamificação, ou seja, na utilização de um recurso essencialmente lúdico (HUIZINGA, 2003), além de situar os indivíduos em um contexto de compreensão de um mundo e do seu sistema de regras, fornece aos indivíduos um estímulo para a ativação da sua motivação. Isto é, os estudantes, ao se conectarem com os jogos, são incentivados a acionarem o seu sistema de recompensas, experienciando o ganho e perda de maneira prática, política e relacionada com a vida (DIONÍSIO, 2020. p, 8).

5.2 MISTÉRIOS DE CONTOS DE FADAS

O jogo *Mistérios de Contos de Fadas* foi desenvolvido pelos graduandos do curso de Curso Superior de Tecnologia em Jogos Digitais, ofertado pela Faculdade de Tecnologia de São Caetano do Sul (FATEC). Os autores do trabalho, os quais são: Bruna de Mattos, Guilherme Francisco, Benite Torricilas Martins, Juliana Mika Oshiro e Thiago Santana Oliveira, desenvolveram o jogo para fins formativos da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação dos professores: Adilson Ferreira da Silva, Erika Fernanda Caramello, Raquel Silva, Valteir Benedito Vaz, no primeiro semestre de 2015.

Figura 3

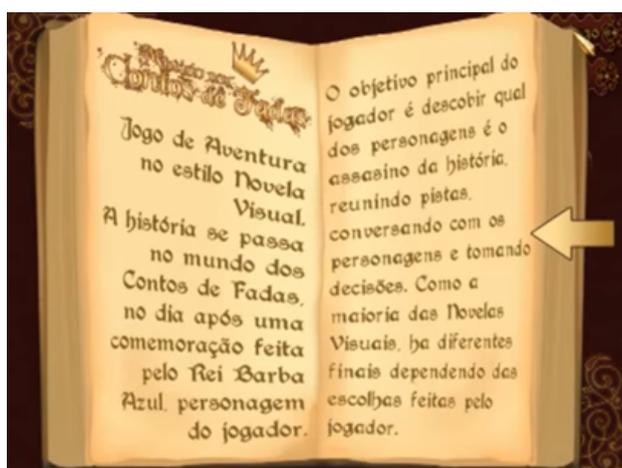


Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

No que tange ao enredo do game, é possível mencionar que a narrativa acontece no castelo do Barba Azul, lugar onde ocorre uma celebração que reúne convidados como Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Branca de Neve, Os Três

Porquinhos, Rumpelstichen, Alice no País das Maravilhas e entre outros. No momento da celebração, acontece um assassinato misterioso e inesperado no castelo, deixando os convidados apavorados e desconfiados uns dos outros. Sob à luz desse suspense, o jogador é inserido em um contexto de contos de fadas, com personagens de contos clássicos, possuindo o objetivo de descobrir quem é o assassino do personagem Rumpelstichen através da jogabilidade com o personagem Barba Azul. Tal jogabilidade é construída por meio de ações interativas do jogador dentro do game — as quais refletem no desfecho do crime.

Figura 4



Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

Em relação à mobilidade do game, os graduandos, em um vídeo de apresentação do jogo para a banca de TCC, disponível no Youtube, esclarecem que o jogo foi criado para ser uma ferramenta interativa, a qual permite a tomada de decisões e escolhas por parte do jogador. Em virtude disso, considerando que as escolhas podem variar de jogador para jogador, os criadores desse recurso lúdico criaram três diferentes finais para a narrativa, as quais são delineadas pelas decisões. Além disso, o game oscila em cenas de primeira e terceira pessoa, as quais simulam uma imersão do jogador no mundo e, também, os situam do seu personagem, respectivamente. A defesa está disponível na plataforma do Youtube e o jogo pode ser acessado no site da FATEC³.

5.3 MISTÉRIOS DE CONTOS DE FADAS SOB A PERSPECTIVA DA GDV

Em virtude das discussões teóricas trabalhadas ao longo deste trabalho e, também, do caráter imagético do jogo *Mistério de Contos de Fadas* (2015), as análises aqui empreendidas tomam como base a metafunção composicional, embasada na

³ Apresentação - TCC Jogos Digitais 2015/1 - Mistério nos Contos de Fadas - <https://www.youtube.com/watch?v=WlicFc6vY&t=29s>

Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (1996). À vista disso, este subtópico objetiva, portanto, identificar os recursos semióticos e revelar os sentidos atribuídos por estes através da análise de algumas imagens retiradas do game.

Figura 5



Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

À primeira vista, ao acessar a interface, o jogador é inserido em um contexto profundo de contos de fadas, o qual é representado através das ilustrações, fonte de texto, jogo de luz, cores e botões, como é possível evidenciar na figura acima. De acordo com a GDV e, sobretudo, com contribuições da metafunção composicional, tais ilustrações apresentam ao Participante Interativo (PI) Jogador os valores de informação, isto é, significados que podem ser revelados através da observação do texto imagético. Na figura 05, por exemplo, a representação imagética da coroa, elemento que faz parte do universo monárquico, complementa a informação do título *Mistérios de Contos de Fadas* e realça a ambientação medieval escolhida pelo PI Produtor. Além disso, os efeitos de brilho entre as letras arredondadas do título, simulam uma sensação — quase mágica — e propõem ao PI Jogador a ideia de que o game trata-se de um universo fictício, comum às histórias de contos de fadas. Ainda, as cores em tons dourados e vermelho escuro remetem à riqueza e nobreza, reforçando o cenário do game.

Em segundo momento, é possível notar a presença de botões interativos, como: *jogar*, *carregar*, *configurações* e *sair*, no centro da imagem; e *sobre o jogo* e *créditos*, no canto superior direito. Tais botões são clicáveis e podem ser caracterizados como uma espécie de *vetores*, os quais funcionam como ações do PI Jogador dentro do jogo. Nesse

sentido, portanto, ao clicar em “jogar”, o PI Jogador adentra no game e contribui, de maneira interativa, com o desenvolvimento e desfecho da história.

Portanto, ao passo em que o jogo é iniciado e a tela inicial é superada, o PI Jogador visualiza esta imagem:

Figura 6



Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

No que tange os conceitos da metafunção composicional e, principalmente, o seu mecanismo de análise (dado/novo, ideal/real, saliência, centro/margem e enquadramento), na figura acima, observa-se, em primeiro momento, que o Participante Representado (PR) Barba Azul se configura como uma espécie de *núcleo da informação*, uma vez que está situado no centro da imagem e, também, acomodado em um lugar importante na mesa de jantar. Tal representação gera não só uma informação de que o personagem é um elemento importante para o PI Jogador, mas também para o jogo, visto que a trama acontece em sua residência. Ainda, é possível notar que há a presença de outros PR na imagem, os quais estão localizados às margens do texto e sugerindo um destaque para o protagonista. Essas representações propõem o que Kress e Van Leeuwen (1996) chamam de *valor da informação*, sendo, portanto, um elemento de destaque a ser considerado pelo PI Jogador.

Ainda, sobre a *saliência*, é possível notar a cor de fundo no tom azul reforça a ligação com o PR Barba Azul — que, por sua vez, é protagonista do game. Aqui, a cor não se sobrepõe devido ao seu tom forte em relação às outras, mas sim o oposto. Isto é, a tonalidade azul clara sugere ao PI Jogador, inicialmente, a informação de que houve uma confraternização e de que esta foi realizada no castelo do Barba Azul. Além disso,

o tom azul-claro, semelhante a cor da vestimenta interna do PR Barba Azul, promove, por meio da imagem, uma sensação de verdadeira tranquilidade, ou seja, de que o encontro ocorreu bem até o momento ilustrado. Esta informação pode ser comprovada pela reação dos outros personagens representados, os quais demonstram estar felizes e satisfeitos devido à comemoração. Ainda, a presença da cor laranja sob a vela acesa na mesa representa que tal evento aconteceu de maneira intimista, provavelmente no período da noite, na residência privada do personagem principal.

No que tange o *enquadramento*, nota-se a linha que limita a mesa de jantar traça uma conexão entre os personagens no momento situacional representado. Isto é, a demarcação da linha da mesa sugere uma união, ou seja, um envolvimento de todos os PR no contexto discursivo ilustrado. Por outro lado, a linha horizontal do apoiador de velas demarca uma separação hierárquica entre os personagens, isto é: os PR representados na parte superior possuem uma relação familiar mais próxima do PR protagonista, como a esposa, sogra e o filho ou, ainda, um grau de importância maior na trama, como o PR Rumpelstichen. Além disso, é possível, também, observar um retângulo, portanto um texto verbal, cujo título é nomeado como *Barba Azul* e está representado na cor azul, tonalidade semelhante à cor da vestimenta externa, dos cabelos e barba do personagem. À vista disso, a representação do retângulo e do seu conteúdo sugere ao leitor a compreensão de que a comunicação parte do personagem principal, o qual não somente comunica algo aos outros personagens representados, mas também ao PI Jogador, o envolvendo no enredo.

À medida em que a história é desenvolvida, o PI Jogador é apresentado ao objetivo do jogo através da imagem abaixo:

Figura 7



Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

No que se refere aos *valores de informação*, na figura acima, é possível inferir que o PR Rumpelstichen, localizado na parte inferior da imagem, em situação de vulnerabilidade após ser vítima de um assassinato, configura-se como uma informação nova, ou seja, um conteúdo *novo* apresentado ao PI Jogador, o qual pode ser visto como um objeto a ser analisado. Arelada à esta informação, o PR Barba Azul aparece situado no canto superior direito da imagem, caracterizando-se como uma informação *ideal*, isto é, uma meta, elemento responsável por desvendar tal crime. Nesse sentido, tais informações apresentam ao PI Jogador o objeto que deverá ser investigado (novo) e o instrumento utilizado para a realização de tal atividade (ideal). Ainda, no centro da imagem está a PR Elena, esposa do Barba Azul e, também, pessoa que nutre um relacionamento extraconjugal com o personagem Rumpelstichen. Aqui, tal representação sugere uma observação que deve ser considerada pelo PI Jogador: a relação entre Elena e Rumpelstichen. Por fim, no canto superior esquerdo há a presença de alguns PR's que podem ser vistos sob a ótica do *dado*, ou seja, personagens que não representam uma informação nova ou, ainda, um sentido de meta, sendo configurados como elementos secundários, já apresentados ao PI Jogador.

No que tange os aspectos relacionados à *saliência*, percebe-se que a cor de fundo no tom chumbo/preto acinzentado representa um contexto de tragédia e, sobretudo, um sentimento de desespero devido à informação nova. Neste caso, o *dado* não só é um elemento novo para o PI Jogador, mas, também, para os outros personagens representados, os quais, por sua vez, demonstram profunda angústia ao interagir com tal informação. Do lado de fora da tela, o PI Jogador também é sugerido a experimentar um sentimento de aflição, visto que, o tom escuro se sobressai aos outros, conversa com a situação discursiva e abre espaço para reflexões e suposições sobre o que pode ter ocasionado o crime. Ainda, é possível perceber que os PR's como Barba Azul, Elena (esposa) e Madrasta de Elena, estão representados de maneira mais saliente em relação à PR Anastasia (empregada) e à PR Talia. Estas informações, portanto, revelam a posição hierárquica dos personagens, evidenciando sua classe social e, ainda, grau de importância na história.

Em relação ao *enquadramento*, é possível notar que a linha que contorna o PR Rumpelstichen demarca a posição do personagem em relação aos outros que estão observando. Isto é, há uma separação evidente em relação a duas realidades que coexistem em tal contexto discursivo: vida e morte. Enquanto os personagens que estão vivos observam o PR Rumpelstichen em pé, este é ilustrado caído sob uma cama e sua face é posicionada na tela do PI Jogador — que também capta a informação direcionada

a ele. Além disso, também é possível evidenciar dois retângulos: um superior e um inferior. O primeiro, é caracterizado como um elemento indicador de pontos feitos pelo PI Jogador e, portanto, não está ligado à narrativa atual; e o segundo, por outro lado, ilustra um diálogo por meio do texto verbal que parte da PR Talia. Tal associação pode ser feita através do nome da personagem e, também, das cores da fonte que se assemelham aos tons da sua vestimenta. Esta informação, portanto, sugere ao leitor uma compreensão imediata de quem é o remetente da mensagem, sem gerar dúvidas ou suposições equivocadas por parte do PI Jogador.

Após tomar ciência do objetivo do jogo, o PI Jogador é direcionado a coletar informações a fim de desvendar o crime, sendo lançado sob diversas situações de investigação que o levam a desconfiar até de si mesmo, como é possível perceber na imagem abaixo:

Figura 8



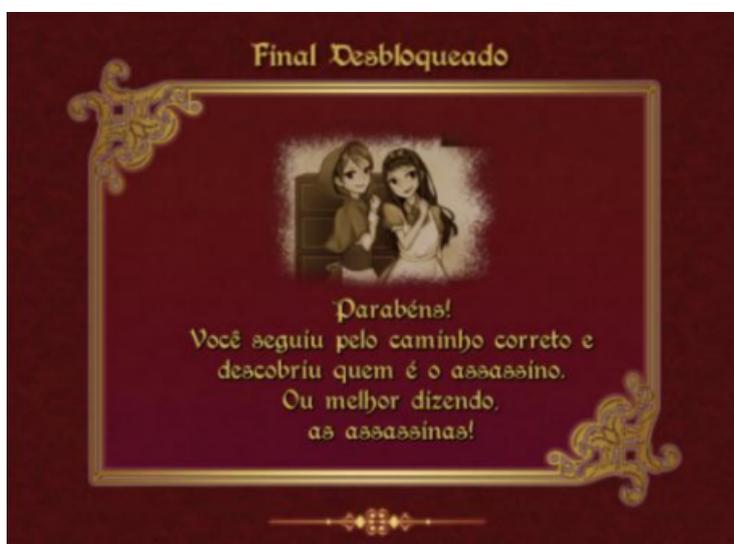
Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

A tela preta, aqui, apesar de neutra, indica uma certa *saliência* desse elemento, o qual se sobrepõe e ganha destaque. Isto porque, ela é representada de maneira essencialmente intencional, a fim de ilustrar sentimentos profundos por parte do Barba Azul, como insegurança, desconfiança, tristeza e impotência ao se deparar com a possibilidade de ser o vilão da história. Esse momento funciona como uma espécie de ilustração dos pensamentos do RP Barba Azul. Isso pode ser notado, tanto pela cor preta — a qual funciona como a representação do nada — quanto pela presença do texto verbal que, por meio do *enquadramento* retangular em tons azuis, retrata uma dúvida íntima do PR Barba Azul. Aqui, fica evidente que a jogabilidade com tal personagem sugere uma relação intrínseca entre o PR Barba Azul e o PI Jogador, sendo quase um só.

Isto porque, apenas o PI Jogador consegue acessar o PR Barba Azul de maneira tão profunda a ponto de saber quais são os seus pensamentos e anseios mais profundos. Esta relação, por sua vez, sugere uma conexão intimista entre o PR e o PI, além de propor uma comunicação direta entre eles.

Mais tarde, após unir os dados da sua investigação, o Barba Azul descobre quem é o responsável pelo crime e, com isso, cessa sua inquietação sobre o ocorrido. A definição dos assassinos acontece por meio da apuração de informações por parte do jogador, o qual precisa assimilá-las a fim de encontrar um esclarecimento assertivo. Ao final, eis a descoberta: Chapeuzinho Vermelho e Alice no País das Maravilhas são as assassinas do personagem Rumpelstichen, como é possível observar na imagem abaixo:

Figura 13



Colagem feita a partir da captura da tela do jogo *Mistérios de Contos de Fadas* (2015)

À primeira vista, é possível perceber que a centralização das PR Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho na tela realça suas identidades, apresentando para o PI Jogador, finalmente, verdadeiros responsáveis pelo crime que contorna o enredo do game. Além disso, nota-se também que a cor preto-e-branco funciona como uma espécie de filtro que busca anunciar as culpadas de forma semelhante àqueles utilizados para registrar recém-presidiários, por exemplo. Estas escolhas sugerem uma interpretação ao PI Jogador de que as criminosas sofrerão as consequências pelo crime realizado, tal qual deve acontecer na vida real. Por fim, em última análise, é possível observar que há, também, uma necessidade de sinalizar um final ao PI Jogador, direcionando o desfecho da história através de uma linha temporal já conhecida: princípio, meio e fim.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos dados analisados até aqui, é possível concluir que as representações do mundo nos textos multissemióticos sugerem uma compreensão mais ampliada do objeto como um todo. Isto é, o que antes era somente restrito à palavra, deve ser trabalhado de forma articulada, destacando, sobretudo, a potência de conceber os recursos semióticos como agentes ímpar na produção de significados.

Assim, em outras palavras, bem como foi possível evidenciar na análise do corpus, os valores de informação no game *Mistérios de Contos de Fadas* sugerem ao PI Jogador a capacidade de compreender o enredo de forma variada: tanto por meio das letras e, quanto por meio dos elementos imagéticos variados. No jogo, os recursos não-verbais ganham vida e contam também uma história, cuja sua construção acontece de maneira essencialmente intencional e pensada, como a escolha do enquadramento dos personagens, ângulo, balões de textos, cores, saturação, brilho, enquadramento e saliência — elementos que, juntos, propiciam significados.

À vista disso, nenhum constituinte semiótico pode ser desconsiderado, pois ele manifesta significação e imerge o PI leitor no mundo criado. Ainda, a representação do Barba Azul e a sua participação na história do jogo, enquanto personagem principal, sugere ao PI leitor a capacidade de mergulhar no game e, de maneira ativa, realizar ações que impactam na conclusão dos fatos. Dessa forma, o jogador não é meramente um PI distante, mas também um PR do jogo e, portanto, peça chave da história, visto que seus comandos estão representados pelo Barba Azul. Há, portanto, uma relação próxima entre PR Barba Azul e PI leitor. Nesse sentido, foi possível perceber que o jogador realizava decisões — ainda que fictícias — em um mundo virtual.

Partindo desse ponto, é inegável que a formação de um sujeito crítico, reflexivo e consciente determina a maneira como ele enxerga a vida e a si mesmo. Pensar que a construção básica de um indivíduo impacta na sua perspectiva sobre o mundo e encoraja as suas ações é, sobretudo, legitimar o fato de que a educação é um direito ordinário e que, portanto, o seu acontecimento é propiciador da liberdade de pensar e transacionar suas ações. Sendo assim, o jogo *Mistérios de Contos de Fadas* é um aparato semiótico que desperta, encoraja e contribui para à capacidade de reflexão, análise e ação — até mesmo as equivocadas — de um indivíduo no mundo.

Portanto, somado às discussões sobre multiletramentos trazidas na primeira sessão deste trabalho, é possível dizer que o jogo *Mistérios de Contos de Fada* tem a capacidade de funcionar como um recurso multimodal e colaborador na construção dos multiletramentos de um sujeito, visto que, propõe ao jogador uma interação simultânea

com palavras, imagens e outros recursos semióticos. Dessa maneira, é válido destacar que o game funciona, sobretudo, como uma proposta para formação dos multiletramentos.

6. REFERÊNCIAS

BATTAIOLA, A. L. Jogos por computador: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática, p. 83–122, 2000.

BAKHTIN, M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo/Brasília: Hucitec/UnB, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997

CORDEIRO, Ariane. Letramentos Sociais. Revista Práticas de Linguagem, São Paulo, v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>> Acesso em 08 Abr 2023.

CORREIA, Graça Maria do Rosário Ribeiro. A morte na literatura infanto-juvenil: da análise de obras literárias ao incentivo da Leitura desta problemática na “Hora do Conto”. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Portucalense, Porto, 2013. Disponível em <<http://repositorio.uportu.pt/xmlui/handle/11328/787>>. Acesso em 08 Abr 2023.

CUNHA, A. H. da. Tiras e gramática do design visual: a produção de sentidos no gênero multimodal. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017. 183 p

ESTÉS, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os lobos. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

DIONÍSIO, Angela. Jogos, Letramentos e Ética. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 20, n. 1, 2020, p. 6-10. Janeiro, 2020.

FAGUNDES, T B (2010) O aluno e sua escrita: a construção do sujeito ideal e a negação do sujeito real/ In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360) / 1 a 32 / Idioma : POR – Meio : PDF 203Kb

GOBIRA, Pablo e SANTAELLA, Lucia. Jogos Digitais: suas realidades lúdicas e múltiplas / Clayton Policarpo ; organização Pablo Gobira , Lucia Santaella. -- 1. ed. -- Belo Horizonte, MG : LPF/UEMG, 2021.

HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. An introduction to functional grammar. 3rd ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. Halliday's introduction to functional grammar. 4rd ed. Londres: Arnold, 2014.

HODGE, Robert; KRESS, Gunther. Social Semiotics. Oxford: Polity Press, 1988.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 5o. ed. [S.l.]: Perspectiva, 2003. p. 256

JUUL, J., Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds, The MIT Press, 2005, ISBN: 0262101106

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. (2010). A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. Paulus.

SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SENNA, L.A.G. (2005) “Reflexões sobre mídias e letramento”. In: OLIVEIRA, I B; ALVES, N; BARRETO, R G. Orgs. Educação – métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP&A (ISBN: 8574903655)

SCHUYTEMA, P. Design de games: uma abordagem prática. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 447 p.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TOLKIEN, J. R. R. Sobre Histórias de Fadas. Trad. de Ronald Kyrmse. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.