



DIÁLOGOS ENTRE  
**MULTIMODALIDADE E  
INFÂNCIA**

**ORGANIZADORES**

Danielle Barbosa Lins de Almeida

Keila Gabryelle Leal Aragão

Massilon da Silva M. dos Santos Júnior

ISBN: 978-85-237-1480-2

Editora UFPB

# **Diálogos entre Multimodalidade e Infância**

**Danielle Barbosa Lins de Almeida**

**Keila Gabryelle Leal Aragão**

**Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior**

**(Organizadores dos ANAIS)**

©2019 – Todos os direitos reservados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA  
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE  
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Nenhuma parte deste arquivo pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e dos organizadores. Os artigos são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, inclusive a obtenção dos direitos autorais pelos mesmos.

**Capa:** Marcelo Victor Gouveia de Lucena

**Editores e preparação dos originais para os ANAIS:** Danielle Barbosa Lins de Almeida, Keila Gabryelle Leal Aragão e Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior

C719	Colóquio de pesquisas em semiótica visual e multimodalidade (1 : 2019 : João Pessoa-PB). [Anais do] I Colóquio de pesquisas em semiótica visual e multimodalidade : diálogos entre multimodalidade e infância [recurso eletrônico], 24 e 25 de setembro de 2019 / Organizadores : Danielle Barbosa Lins de Almeida, Keila Gabryelle Leal Aragão, Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior. – Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2019.  Modo de acesso : <a href="https://cpsmcoloquio.weebly.com/">https://cpsmcoloquio.weebly.com/</a> Título da página da Web (acesso em 10 fev. 2020). ISBN 978-85-237-1480-2  1. Semiótica visual - Brinquedos. 2. Infância - Multimodalidade. 3. Lingüística - Infância. I. Almeida, Danielle Barbosa Lins de. II. Aragão, Keila Gabryelle Leal. III. Santos Júnior, Massilon da Silva Moreira dos. IV. Título.
UFPB/BC	CDU 81'22:688.7

**EDITORA UFPB** Cidade Universitária, Campus I –s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
[editora.ufpb.br](http://editora.ufpb.br)  
[editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147



## Apresentação

*Há mais de 15 anos, venho pesquisando sobre a linguagem dos brinquedos. Nos últimos anos, através de meus projetos do CNPq, tenho estado mais próxima da minha própria infância do que jamais estive antes. O fato é que há relativamente pouco tempo, compreendi que mais do que pesquisar sobre a dimensão linguística desses artefatos da infância, deve-se reconhecer o potencial afetivo dos brinquedos. Salender (2003) reforça esse aspecto quando afirma que os brinquedos possuem uma qualidade afetiva que jamais poderá ser estimada em termos monetários ou medida em testes.*

*O adulto que somos hoje foi constituído pela criança que fomos ontem. Como pudemos esquecer disso? Como eu pude esquecer disso ao longo dos anos em que me deduzi exclusivamente sobre os brinquedos sem visitar a menina que fui há pouco tempo atrás? Não importa sob que perspectiva se enxergue a infância. Se linguística, psicológica ou pedagogicamente, é importante voltar no tempo para compreender nossos textos de infância sob a ótica do contexto que vivenciamos na infância. Isso requer coragem.*

*Com o intuito de visitar a infância em seus múltiplos desdobramentos, em três (3) de dezembro de 2018, realizamos, pela primeira vez no Brasil, um evento que propôs articular pesquisas em Multimodalidade e Infância. Despretensiosamente, organizamos, em nossa instituição, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o I Seminário do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade, o GPSM, grupo de pesquisa coordenado por mim há mais de 10 anos.*

***O I Seminário do GPSM** reuniu 11 apresentações, performances artísticas de abertura e encerramento (música e dança), e mais de 100 participantes, entre alunos ouvintes, professores, pesquisadores convidados, doutorandos, mestrandos, graduandos (bolsistas de iniciação científica-IC), graduados e pesquisadores voluntários. Na ocasião, apresentamos à comunidade acadêmica o que nosso grupo de pesquisa vem desenvolvendo em termos de pesquisas dentro do escopo das diversas representações multimodais que caracterizam o universo infantil em nível de graduação, mestrado e doutorado. Nosso evento contou com a participação de pesquisadores convidados, como a Prof. Dra. Célia Magalhães, da UFMG, além de pesquisadores renomados internacionalmente, que participaram de nosso evento via videoconferência, como a Dra. Greta Pennel, da University of Indianapolis, nos Estados Unidos.*



O êxito de nosso primeiro evento nos deu tanta satisfação que, em setembro de 2019, decidimos mais uma vez organizar um evento acadêmico de caráter inédito no Brasil, ao congregar pesquisas científicas concluídas e/ou em andamento com foco no diálogo entre multimodalidade e infância: o **I Colóquio do Grupo de Pesquisa em Semiótica Visual e Multimodalidade (I CPSM)**.

O I CPSM, realizado nos dias 24 e 25 de setembro de 2019, na Fundação Casa José Américo, em João Pessoa, Paraíba, contou com apresentações musicais de abertura e encerramento e cerca de 70 participantes entre expositores, ouvintes, professores, pesquisadores convidados, doutorandos, mestrandos, graduandos (bolsistas de iniciação científica-IC), graduados e monitores voluntários. Foram dois dias intensos de palestras, mesas redondas e 26 apresentações de trabalhos científicos na interface entre Multimodalidade e Infância de pesquisadores da Paraíba e estados vizinhos, e de países como Chile e Finlândia.

A palestra de abertura do I CPSM ficou a cargo da Dra. Carmen Rosa Caldas-Coulthard, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da University of Birmingham, Inglaterra, especialista na área de semiótica dos brinquedos através de seus projetos com Prof. Dr. Theo van Leeuwen, um dos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV). O projeto desenvolvido pelos dois pesquisadores, o “Toys as Communication”, realizado no final no século XX, foram fundamentais para a continuidade das pesquisas linguísticas sobre brinquedos e a cultura do brincar que até hoje norteiam nossos projetos do grupo de pesquisa.

Para palestra de encerramento, contamos com o Dr. Mattia Thibault, professor e pesquisador da University of Tampere, na Finlândia, que abordou a temática da “Urban Toyfication”.

Conseguimos, assim, com a realização do I Colóquio de Pesquisas em Semiótica Visual e Multimodalidade (CPSM) dar visibilidade nacional e internacional para as pesquisas em Linguística realizadas em nosso Programa de Pós-Graduação (PROLING) e aquelas realizadas em outras universidades da região Nordeste, bem como fomentar a pesquisa científica local, ao propor ampliar as redes de vínculo interinstitucionais, congregando acadêmicos e profissionais como pesquisadores de renome nacional e internacional, gerando a produção



de publicações em co-autoria, projetos e intercâmbios entre pesquisadores da UFPB e outras universidades brasileiras e estrangeiras, com vistas à internacionalização.

Além disso, atingimos o objetivo de contribuir para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação, multiplicadores dos princípios teóricos e metodológicos da multimodalidade nos sistemas de educação pública municipal e estadual da grande João Pessoa, possibilitando a criação de projetos de pesquisa comuns e a publicação dos seus resultados em coletâneas de artigos, através destes ANAIS, derivado dos trabalhos apresentados no evento.

Por fim, aprendemos, com a realização do I CPSM, que seguir contribuindo com o fazer científico de nosso país vai muito além de ser um ato de resistência. É nossa forma de manifestar afeto.

*Que o conhecimento – e ele, o afeto - sejam nossas armas mais poderosas.*

Danielle Almeida  
Professora Associada  
DLEM | PROLING | CNPq  
Universidade Federal da Paraíba | UFPB





## Sumário

<b>ERA UMA VEZ: NARRATIVAS DAS PRINCESAS DISNEY AO LONGO DA HISTÓRIA</b> QUEIROZ, Juliana Azevedo de.....	09
<b>PROCURANDO POR ATLÂNTIDA: UMA VIAGEM AO UNIVERSO DO LIVRO-BRINQUEDO E SUAS POSSIBILIDADES VERBO-IMAGÉTICAS</b> ARAGÃO, Keila Gabryelle Leal.....	18
<b>AS POSIÇÕES SOCIOIDEOLÓGICAS SOBRE O BRINCAR DE MENINOS E MENINAS NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA BONECA BABY ALIVE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA E MULTIMODAL</b> NUNES, Darcijane dos Santos.....	34
<b>THE INCREDIBLES ARE BACK! – UMA ANÁLISE IMAGÉTICO-VERBAL DOS BONECOS A PARTIR DAS GRAMÁTICAS DO DESIGN VISUAL E SISTÊMICO-FUNCIONAL</b> JÚNIOR, José Maria de Aguiar Sarinho / ARAGÃO, Keila Gabryelle Leal.....	50
<b>MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E MULTILETRAMENTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ORIENTAÇÕES E PESQUISAS COM BASE NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL</b> OLIVEIRA, Derli Machado de.....	65
<b>É FESTA! UM OLHAR PARA O DISCURSO ESPACIAL DE CENÁRIOS TEMÁTICOS INFANTIS PELAS LENTES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL</b> FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano.....	77
<b>UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS ESPAÇOS INFANTIS</b> LIMA, Lucas Francelino de.....	95
<b>DO MR. MAGOO TOY CAR AOS BRINQUEDOS INCLUSIVOS CONTEMPORÂNEOS: UM PERCURSO HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO</b> SARINHO JÚNIOR, José Maria de Aguiar.....	106
<b>TEXTOS MULTIMODAIS DO UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS SIGNIFICADOS INTERACIONAIS</b> FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano / SANTOS JÚNIOR, Massilon da Silva Moreira dos...	124



**MULTIMODALIDADE E MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA INGLESA PARA CRIANÇAS**

SANTOS, Maria Eduarda Sousa. / GOUVEIA, Isadora Teles de Oliveira. / ALMEIDA, Thalia Ariadina Ferreira de. ....141

**O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS E OS PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CANTIGAS DE RODA: HISTÓRIA E TRANSMÍDIA**

SANTOS JÚNIOR, Massilon da Silva Moreira dos.....151



## ERA UMA VEZ: NARRATIVAS DAS PRINCESAS DISNEY AO LONGO DA HISTÓRIA

Juliana Azevedo de Queiroz

*Universidade Federal da Paraíba juletras1900@gmail.com*

**Resumo:** O trabalho “Era uma vez: narrativas das princesas Disney ao longo da história” apresenta uma análise comparativa entre o discurso visual de quatro cartazes de divulgação de filmes animados produzidos entre seis décadas distintas pelos estúdios Walt Disney: Cinderela (1950), A Bela Adormecida (1953), Valente (2012) e Moana (2016). O objetivo da pesquisa é evidenciar as principais diferenças entre os cartazes, visto que houve uma visível transformação na escolha de elementos e posicionamentos de sua composição visual ao longo das seis décadas, argumento justificado através da observação de quatro cartazes. Leva-se em consideração o objetivo do gênero textual cartaz, bem como os contextos históricos, sociais, culturais, de produção e de recepção da época correspondente a cada objeto analisado. A Gramática do Design Visual é utilizada como ferramenta analítica das imagens. Primeiramente, os cartazes são contextualizados e os elementos visuais mais salientes da composição visual são descritos. Em seguida, as diferenças e semelhanças entre os elementos composicionais dos cartazes são analisadas. Por último, os significados composicionais desses cartazes são interpretados, considerando os filmes que eles anunciam. A pesquisa nos leva a concluir que há um maior empoderamento feminino nos cartazes da segunda parte da análise, bem como uma representatividade mais abrangente, desviando-se de um padrão encontrado no primeiro momento. Destarte, também conclui-se que não são apenas as narrativas fílmicas que determinam os critérios de produção de suas imagens de divulgação, mesmo que o principal objetivo do gênero cartaz seja a promoção do filme como produto, mas que há uma influência inseparável desta produção com o momento cultural em que a sociedade se encontra, bem como seus valores não só estéticos, mas também sociais.

**Palavras-chave:** cartazes, Gramática Design Visual, princesas Disney

**Abstract:** The paper “Once Upon a Time: Disney’s princesses narratives through history” presents a comparative analysis between the visual speech of four animated movies’ promotion posters, produced between six distinct decades by the Walt Disney studios: Cinderella (1950), Sleeping Beauty (1953), Brave (2012) and Moana (2016). The research’s objective is to bring to light the main differences between the posters, once there was a visible transformation on the element’s choice and positions of its visual composition through these six decades, a point that is justified through the analysis of the four posters. The objective of the poster’s textual genre is considered, as well as the social, cultural, historical, production and reception contexts present by the correspondent time of each analysed object. The Visual Design Grammar is used as image’s analyses tool. Firstly, the posters are contextualized and the most salient visual elements are described. Following, the differences and similarities between the posters’ elements of compositions are analyzed. At last, the composition meaning elements are interpreted, considering the films they announce. The research leads us to conclude there is a wider female empowerment present on the posters from the second part of the analyses, as well as a more inclusive representativity, which deviates from a pattern found at the first moment. Thus, it also concludes that are not only the motion picture narratives which lead the promotion images criteria of production, even though the main objective of the poster genre is the promotion of the film as a product, but there is an inseparable influence of this production with the cultural moment in which society finds itself, along with its not only aesthetic values, but also the social ones.

**Keywords:** posters, Visual Design Grammar, Disney princesses



## 1. Introdução

Esta pesquisa se deu pela inquietação diante da visível mudança ocorrida no padrão dos cartazes de divulgação dos filmes da Disney, especificamente aqueles protagonizados por mulheres qualificadas como “princesas” ou “heroínas”. Esta distinção que já rendeu à empresa americana a fundação de marcas registradas que incluem franquias de brinquedos, jogos eletrônicos, editoras de livros, manufatura de roupas e atrações de parques temáticos. De fato, a multimodalidade que envolve os personagens, narrativas e todo o universo advindo dos filmes da Walt Disney Studios (empresa pioneira na técnica da animação e na produção de longas animados) possibilita material para inúmeras análises em diversos campos, da linguística à literatura, da semiótica às mais recentes teorias cross-media.

Dentre um nicho tão visto, os objetos de pesquisa selecionados para esta análise incluíram quatro filmes animados: Cinderela (1950), A Bela Adormecida (1953), Valente (2012) e Moana (2016). Naturalmente, outras mídias serão citadas na comparação a título de exemplo e assimilação argumentativa, especialmente as próprias narrativas fílmicas as quais os cartazes se referem. No entanto, o foco da análise se encontra nas peças publicitárias destes quatro longas-metragens mais do que nos próprios filmes.

A análise está dividida em duas partes, de acordo com as épocas em que cada par de filmes foi produzido. A fim de introduzir o estudo, cabe contextualizar os cartazes e apresentar suas principais diferenças, observáveis e discutíveis ainda dissociadas do viés teórico.

Nos dois primeiros pôsteres, (Cinderela e A Bela Adormecida) observamos uma maior evidência no texto verbal do que visual, o que poderia ser relativo ao estilo da década de cinquenta e início como podemos observar em pôsteres de filmes de sucesso produzidos na época e que posteriormente continuam marcando presença na cultura popular, a exemplo de clássicos como *Cantando na Chuva* (1952) e *A Malvada* (1950), ou, voltando para o gênero fantástico, o ícone de horror *O Monstro da Lagoa Negra* (1954).

Já entre os pôsteres do começo do século XXI, além da preferência pelo texto verbal parecer ter sido deixada para trás em favor de uma predileção pelas imagens, uma outra diferença é rapidamente notável tratando-se do design das protagonistas: Historicamente, o aumento da diversidade na aparência das protagonistas dos filmes de princesa teve início na



década de 80, com Ariel de “A Pequena Sereia” (1989): segundo o documentário “O despertar da Bela Adormecida” (Don Hahn, 2009) que explora os bastidores dos estúdios Disney durante uma crise na produção de animações, Ariel estava programada para seguir o padrão de princesa loira, porém teve sua identidade visual alterada em favor de diferir da sereia do filme “Splash! Uma Sereia em Minha Vida” (1984), grande sucesso no ano. Nos anos seguintes, os estúdios Disney nos brindaram com a nativa-americana Pocahontas, Mulan, Jasmin, Tiana de “A Princesa e o Sapo” (2009), a princesa Kida, do esquecido longa de 2001 “Atlantis, o Reino Perdido”. Todas essas estão fora do padrão caucasiano, e exceto por Kida, estão todas inclusas na franquia *Disney Princess*.

Este trabalho visa, portanto, investigar as possíveis razões que levaram a escolha de determinados elementos como sujeitos, vetores e cores na construção de narrativas e identidades visuais, bem como sua disposição nos cartazes de divulgação dos filmes citados.

## 2. Referências Teóricas

Em primeiro lugar, foram buscados na internet os cartazes selecionados para a análise que estivessem disponíveis para divulgação, e portanto, livres de restrições por direitos autorais. Encontradas as peças, observou-se a composição imagética em consonância com a bibliografia fornecida pelo Grupo de Pesquisa em Semiótica e Multimodalidade da Universidade Federal da Paraíba, presidido pela professora Danielle Almeida. Além dos textos disponibilizados pelo GPSM, foram utilizados na pesquisa e elaboração deste artigo artigos e livros do acervo pessoal da autora. Como exemplo, consta o Dicionário de Símbolos de Juan Eduardo Cirlot (1969), de modo a proporcionar uma análise mais aprofundada de elementos específicos na composição da narrativa visual.

Uma vez que o objeto do trabalho inclui filmes de animação, foram utilizados os artigos do teórico literário Paul Wells: “Thou art animated” (2002) e “Classic literature and animation” (2007), de modo a investigar de que forma a especificidade da técnica de animação poderia influenciar a composição dos cartazes de divulgação de seus respectivos filmes. Serviram também como aporte além da teoria de Kress e Van Lewen com sua Gramática Design Visual, trabalhos posteriores de pesquisadores que não só utilizaram suas técnicas na elaboração das próprias análises mas também destrincaram e desvendaram em seus termos as características e técnicas da GDV, de modo a esclarecer funções e



significados para pesquisadores como a deste artigo. Um trabalho imprescindível que deve ser citado é o artigo “A representação de atores sociais em capas da revista Raça Brasil”, de Célia Magalhães e Viviane Seabra Pinheiro, que constitui uma pesquisa similar à esta.

### 3. Resultados e Discussão

Uma outra alternativa para a preferência do verbal ao visual no design dos primeiros pôsters da Disney também pode ser justificada pelo fato da técnica da animação em longa metragens ainda estar em ascensão, pois esta arte passou um bom tempo marginalizada devido ao preconceito de um público que sempre a associava ao cômico e superficial, como explana Paul Wells no ensaio “Classic literature and animation” (2007), uma vez que de fato foram realizados inúmeros curtas neste formato, com personagens conhecidos como o Gato Felix e o próprio Mickey Mouse. Apesar disso, no trabalho anterior “Thou art animated” (2002), Wells cita Pare Lorentz, que defende a maneira como a técnica de animação tem uma especificidade a ser valorizada no que se trata da expressão de emoções, especialmente nos primeiros trabalhos de Disney como “Branca de Neve e os sete anões” (1937): “a crítica de Lorentz aponta para a visão de que ‘literalizar’ o conto em um vocabulário imagético não literal, a expressividade firme da forma conecta muito mais visceralmente às poderosas emoções tanto na criança quanto no adulto”<sup>1</sup> (Lorentz, *apud* Wells, 2002, p. 208).

Ainda acerca da predileção pelo texto escrito, porém partindo de um ponto de vista social, é pertinente mencionar que durante esta década acontecia a ascensão de quem viria a ser uma das atrizes de cinema mais populares no mundo inteiro por várias gerações: a norte-americana Marilyn Monroe. É possível observar um padrão semelhante de maior evidência do texto verbal sobre o visual em pôsters de obras realizadas na época que até hoje são lembradas, como “Os Homens Preferem as Loiras” (1953) e “O Pecado Mora ao Lado” (1955).

Uma vez que os primeiros cartazes de nossa análise são contemporâneos ao que chamam “Era de Ouro” do cinema, observemos onde mais encontramos, metaforicamente,

---

<sup>1</sup> “Lorentz’s criticism points to the view that in literalizing the tale in a non-literal image vocabulary, the deep-seated expressivity of the form connects much more viscerally with powerful emotions in the child, as well as in the adult”. Tradução minha.



este ouro: nos cabelos loiros da mulher caucasiana que foi Monroe (apesar de sua ascendência latina e madeixas que eram naturalmente escuras): com pele clara e traços afilados, a atriz pode ter exercido alguma influência sobre o padrão de beleza feminino do século XX. Este padrão pode ser visto no design das protagonistas dos filmes promovidos nestes cartazes: Tanto Cinderela quanto Aurora, a bela adormecida, tem cabelos loiros, pele clara e traços caucasianos, apesar de que é justo lembrar que o design geral de A Bela Adormecida, incluindo a própria protagonista possui traços mais angulosos do que o comum até então no estúdio, inspirados na própria arte medieval e na arquitetura gótica, como denotam os comentários dos diretores fornecidos no material extra do DVD do filme.

A própria temática dos filmes é outro ponto em comum entre os primeiros objetos de estudo: possuem como texto fonte as versões mais conhecidas que foram originadas na Europa (nos contos de Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os irmãos Grimm). e que, mesmo antes das adaptações de Disney já exerciam uma grande influência cultural há séculos e continuam o fazendo até hoje.

Aplicando a gramática visual de Kress e Van Lewen, analisemos a composição do pôster de Cinderela: no que diz respeito as representações, encontramos-as tanto no modo narrativo como no conceitual, sendo seu protagonismo dividido por quase vinte sujeitos. Nossa protagonista, Cinderela, não se encontra em evidência, estando no canto inferior esquerdo do pôster. Observamos vetores nesta, representando sua valsa com o príncipe, em uma ação que remete ao amor romântico, a delicadeza da valsa e ao glamour do baile, que acaba sendo o evento que muda a vida da personagem (através do amor). Tanto seu olhar como o de seu parceiro são de oferta: eles trocam olhares, interagindo entre si e nos levando a observa-los tal qual como acontece com eles durante o baile.

Em um destaque um pouco maior, por sua escala aumentada e posicionamento quase central, estão os dois ratinhos, Gus e Jack-jack, amigos da Cinderela no filme. Eles estabelecem contato com quem observa apresentando um olhar de demanda, como se convidassem o expectador a conhecer a história de Cinderela. Também podemos ver vetores que indicam ação na carruagem encantada, puxada por cavalos, um elemento tão conhecido da história que chega a ser simbólico. Tratando-se da disposição dos elementos, a posição do castelo na parte superior do pôster traz a ideia de expectativa em contrapartida à realidade que se tem, lembrando que a Cinderela encontrará seu final feliz no castelo após encantar o príncipe no baile.



Partindo para o cartaz de A Bela Adormecida, temos duas distinções principais em relação ao primeiro objeto: observemos a saliência no valor de informação da protagonista: a princesa se encontra em uma escala aumentada para realçá-la dos demais sujeitos (que também são muitos), e constitui uma representação puramente conceitual, pois não há vetores de ação, mesmo porque ela está dormindo. A função desta representação, segundo a Gramática Design Visual, é justamente realçar os atributos e a identidade da princesa, justificando que ela se chama “Bela Adormecida” por dois motivos: 1. Ela é bela (atributo) e 2. Ela está adormecida (identidade: quem é essa princesa? É a princesa conhecida por ter sido amaldiçoada a um sono profundo). (ela é bela e está adormecida). Naturalmente não há olhar, visto que os olhos de quem dorme estão fechados.

Partindo para o segundo par de objetos de análise, observemos o design das protagonistas do século XXI, bem como foi feito na primeira parte do trabalho: A protagonista de “Valente”, de 2012 é a princesa Merida, e apesar de ser branca, tem cabelos ruivos (um traço genético estatisticamente incomum) e que também são crespos, um traço que na época do lançamento do filme ainda encontrava o início da subversão ao padrão imposto por volta dos anos 90 de cabelos lisos para mulheres. Por sua vez, Moana, a personagem título do longa de 2016 é identificada pela etnia maori, já que o filme é baseado no folclore Polinésio. Moana também é considerada a primeira princesa a apresentar em seu design uma forma física mais proporcional e realista, sendo considerada por parte do público como “a primeira princesa que não é magra”.

Também podemos observar um desvio na inspiração temática dos filmes, visto que o folclore celta-escocês do qual deriva “Valente” é originário de uma área europeia menos centralizada que a França, a Alemanha e a própria Inglaterra, que suscitou os cânones dos contos de fada. De mais distante ainda provém os mitos que circundam o universo da aventura de “Moana”, cujo mundo é, como já mencionado, abertamente baseado na tradição mitológica polinésia.

No que concerne a composição imagética, de acordo com a GDV, podemos dizer que a princesa Merida protagoniza uma representação que é tanto narrativa quanto conceitual: Ela está armando o arco (observável nos vetores), ação que a qualifica como personagem, o que nos leva a interpretação de que sua composição é tão narrativa quanto conceitual, pois a atividade de arquearia é um dos seus fatores mais característicos tanto no filme como em outras peças publicitárias como trailers. A personagem apresenta um olhar de demanda e



uma expressão séria, atribuindo-lhe, junto com a ação, o traço que dá título ao filme: “Valente” (ou “Brave” no original). Há também um processo simbólico tratando-se do contraste entre as tonalidades azul-esverdeadas que compõem o cartaz e a cor do cabelo da princesa: um laranja-avermelhado bem vivo, remetendo ao que defende Cirlot no Dicionário de Símbolos: “o vermelho, a cor do sangue palpitante e do fogo, é a cor dos sentidos vivos e ardentes; em compensação, o verde, a cor das plantas terrestres diretamente perceptíveis representa a função perceptiva.” (2012, p. 173). Há então um jogo visual, como um equilíbrio, entre o impulsivo e o reflexivo, o pensar e o agir, pois como também afirma Cirlot (apud), “o verde é a transmissão entre o negro e o vermelho (...), entre vida animal e decomposição e morte”. A escolha destas cores provavelmente vai além da harmonia estética, uma vez que uma das temáticas do filme é justamente o conflito entre a razão e a emoção, encarnado na relação da impulsiva Merida com sua mãe conservadora.

Se tratando de Moana, voltamos a trabalhar com um grande número de elementos visuais, no entanto a protagonista é facilmente identificável, justamente por sua vestimenta contar com detalhes em vermelho. O personagem coadjuvante ao seu lado, o semideus Maui, é maior do que ela, mas isso não impede o expectador de ter a atenção imediatamente voltada para a heroína. A composição é majoritariamente conceitual, apesar de que Moana apresenta uma postura bem ativa: ela está segurando um remo, que serve tanto como instrumento de meio de transporte como de luta. E apesar de não ser um objeto nem um personagem (isso é aberto a discussão), nós observamos uma certa ação de vetores protagonizada pelo sujeito mais impensável: o mar. Não só há vetores formando a onda do mar, como é visível um recuo, formando uma pequena ilha sob o local onde os personagens estão. Como o gênero da peça publicitária remete à função conativa/apelativa, esta situação leva o expectador a indagar acerca do papel deste elemento natural na narrativa, bem como de que modo ele está relacionado com a protagonista, especialmente levando em conta a narrativa fílmica e suas prévias em vídeo, que antecipam além da qualidade de personagem do mar, uma relação crucial com a protagonista.

#### 4. Conclusão

Da década de cinquenta ao século XXI, é evidente que a mulher ocidental conquistou muito mais espaço em todas as áreas, sendo os anos recentes considerados palco de uma



terceira onda feminista. Esta evolução pode ser observada nas artes tanto em sua essência como em seus meios de produção, especialmente se lembrarmos que, durante a ascensão dos estúdios de animação Disney, não havia espaço para as mulheres em cargos artísticos antes da queda na oferta de trabalhadores homens devido ao serviço militar, ao passo que atualmente, películas bem sucedidas tanto entre a crítica e o público tem mulheres à frente de seu roteiro e direção. Como exemplo, podemos citar Linda Whoolverton, roteirista de “O Rei Leão” (1994) e “A Bela e a Fera” (1991), e Brenda Chapman, responsável por “Valente” e o sucesso da DreamWorks “O Príncipe do Egito” (1998).

No que diz respeito a representações nas formas de arte, observamos que houve uma mudança significativa no papel da mulher, observada nas peças publicitárias aqui analisadas. As protagonistas femininas assumem papéis mais ativos, responsáveis por seu futuro e ligeiramente mais independentes da ação de terceiros, especialmente do sexo oposto. Há também um espaço maior para as diferentes características físicas, tornando a experiência do cinema não só mais inclusiva entre as inúmeras culturas ao redor do globo, como também levando-a a se tornar consideravelmente mais identificável por parte dos expectadores.

Deste modo, podemos considerar que embora os detalhes do enredo e caracterização dos personagens da narrativa audiovisual em questão sejam cruciais na elaboração das peças publicitárias, o comportamento da sociedade bem como suas transformações e valores também são amplamente levados em conta como critérios da composição imagética dos cartazes. Poderia surgir um contra-argumento afirmando que o poder e protagonismo feminino funcionam melhor com as temáticas dos filmes mais recentes, distantes da tradição dos contos de fadas canônicos. No entanto, chamo atenção para um filme como Enrolados (2010), que mereceria talvez espaço para sua própria análise (deixo aqui uma possível inspiração), baseado no conto de Rapunzel, na mesma tradição dos cartazes da primeira parte desta análise, mas deixa a questionar se seu cartaz está mais próximo desta ou das narrações imagéticas da segunda parte de nosso estudo.

## Referências

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011



CIRLOT, J.E. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: Centauro, 1969

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London/NY: Routledge, 2006.

WELLS, Paul.; **Classic literature and animation: all adaptations are equal, but some are more equal than others**. In *Literature on Screen*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 199-212.

WELLS, Paul. **Thou art animated**. In *Adaptations: From Text to Screen, Screen to Text*. London and New York: Routledge, Taylor & Frances Group, 2002, p.199-214.

MAGALHÃES, C.; PINHEIRO, V. S. **A representação de atores sociais em capas da revista "Raça Brasil"**. In: INTERNATIONAL SYSTEM ICFUNCTIONAL CONGRESS, 33., 2006, São Paulo. Proceedings... São Paulo: PUC-SP, 2006. p. 489-513. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/23id\\_pinheiro\\_m\\_489a513.pdf](http://www4.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/23id_pinheiro_m_489a513.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016.



## PROCURANDO POR ATLÂNTIDA: UMA VIAGEM AO UNIVERSO DO LIVRO-BRINQUEDO E SUAS POSSIBILIDADES VERBO-IMAGÉTICAS

Keila Gabryelle Leal Aragão

*Universidade Federal da Paraíba gabryelleal@gmail.com*

**Resumo:** O presente artigo investiga o livro infantil “Procurando por Atlântida” de Colin Thompson, como um livro-brinquedo, isto é, forma de expressão que permite ao jovem leitor, a criança, desenvolver o prazer pela leitura, brincando. Esse livro foi selecionado devido à riqueza de construção das linguagens literária e visual que convida a criança ao mundo da leitura e da ludicidade, na ampliação da narrativa. Neste sentido, pretendemos analisar este livro-brinquedo e verificar como os elementos verbo-visuais promovem a brincadeira e ela, o acesso à leitura a partir de práticas sociais distintas. Como também, enquanto objetivo específico, pretendemos construir questões, a partir do modelo de análise desenvolvido por Serafini (2010, 2015) nos níveis perceptivo, estrutural e ideológico que permitam os pais ou o professor desenvolver estratégias que direcionem a criança na leitura do livro na articulação de diferentes letramentos. Para isso, pretendemos lançar mão de concepções de leitura, infância e brincadeira, com base nas leituras de Orlandi (2012), Curtis (2006), Silveira & Afonso (2006), Chateau (1987); a GDV de Kress e Van Leeuwen (2006), entre outros teóricos da área. Trata-se, portanto, de uma análise que se apoia em uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho descritivo-interpretativista. Pretendemos não só analisar a materialidade do livro, mas também observar como um sujeito leitor interage com o livro durante a leitura em sua residência. A análise será pautada num referencial teórico transdisciplinar que combina a semiótica social multimodal (KRESS, 2010), partindo do princípio que cada modalidade semiótica, verbo-visual apresenta diferentes potenciais comunicativos, com o modelo teórico de Serafini (2010, 2015). A análise nos permite afirmar que o livro-brinquedo em suas potencialidades verbo-visuais promovem a ludicidade e contribui para construção do hábito leitor através da brincadeira. O modelo teórico de Serafini pode ser aplicado enquanto mediação na construção de múltiplos letramentos.

**Palavras-chave:** Livro-brinquedo infantil; leitura; brincadeiras.

**Abstract:** This paper investigates Colin Thompson's children book “Procurando por Atlanta” as a playbook, in other words, a way of expression that allows the young reader, the child, to develop the pleasure of reading by playing. This book was selected due to the rich literary and visual language constructions that invite the child to join up the world of reading and playfulness through the expansion of narrative. In this regard, we intend to analyze this toy book and to verify how the verbal and visual elements, based on the Grammar of Visual Design (GVD), promote the playing activity and how they are responsible for the access to reading from distinct social practices. Furthermore, as a specific objective, it was intended to build questions, from the analysis model developed by Serafini (2010, 2015) at the perceptual, structural and ideological levels that allow parents or the teacher to develop strategies that guide the child through the reading of the text, articulating different literacies. For this purpose, we intend to make use of reading, childhood and playing conceptions, based on the readings of Orlandi (2012), Curtis (2006), Silveira & Afonso (2006), Chateau (1987), Kress and Van Leeuwen's GVD (2006), among other authors of this theoretical perspective. It is, therefore, a qualitative research, under a descriptive and interpretative study. We intend not only to analyze the materiality of the book, but also to observe how the reader interacts with the book during the reading at his/her home. The analysis will be based on a transdisciplinary theoretical framework that combines multimodal social semiotics (KRESS, 2010), assuming that each semiotic, verbal and visual modalities present different communicative potentials, with Serafini's theoretical model (2010, 2015). The analysis shows that the toy-book, through its verbal and visual



potentialities, promotes playfulness and contributes to the construction of the reading habit; furthermore, Serafini's theoretical model can be applied as a mediation tool in the construction of multiple literacies.

**Keywords:** Children's toy book; reading; play.

## 1. Introdução

Quando refletimos sobre o jovem leitor, a criança, sabemos que a sua interação com diversos tipos de linguagem é primordial para que possa se inserir em diferentes práticas sociais de leitura de forma efetiva. Isto é, ela está exposta à linguagem verbal (das interações linguísticas escritas e orais) e à linguagem imagética (através da leitura dos elementos visuais), dentre outras formas de interação. O livro-brinquedo é, portanto, um gênero de livro que permite a integração desses dois tipos de linguagem, além de outros recursos multimodais e a possibilidade da inserção da criança em diversas práticas sociais.

Segundo Paiva (2013), o livro-brinquedo constitui-se enquanto gênero legitimado pela FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) desde os anos 90, no Brasil, além de ser resenhado como categoria literária pela *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil* da Biblioteca Monteiro Lobato (SP) desde os anos 80. Neste sentido, é visto como artefato central do processo de estímulo, criação e invenção de formas simbólicas e narrativas, como destaca Müller (2016).

A pesquisa em nível nacional *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>2</sup>, em sua 4ª edição, revela que 25% dos entrevistados leem por “gosto”, entre eles, 40% do total de leitores são crianças de 5 a 10 anos de idade cuja principal motivação para ler um livro ainda é a ludicidade. O maior percentual de livros lidos ainda é o infantil e o lugar de leitura é a casa desses sujeitos e a sala de aula, dada a importância de dois espaços que devem privilegiar o contato com diferentes textos. Infelizmente, esse número de leitores cai com o passar dos anos, por isso, a importância de, enquanto pesquisadores, intervirmos e sugerir possibilidades para manutenção do hábito leitor desde a infância

Com base nessa caracterização, o presente artigo investiga o livro infantil “Procurando por Atlântida” de Colin Thompson da editora Brinque-Book, como um livro-brinquedo, isto é, ao contrário de outros livros da mesma categoria que apresentam recursos interativos que são acoplados às páginas, neste livro infantil, o que o diferencia é

---

<sup>2</sup> <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>



justamente seu projeto gráfico e a construção, através dos recursos visuais, de um universo imaginativo que convida a criança ao mundo da leitura e da ludicidade na ampliação da narrativa.

Nesse sentido, pretendemos analisar este livro-brinquedo e verificar como os elementos verbo-visuais em sua metafunção representacional narrativa, promovem a brincadeira e ela, o acesso à leitura, a partir de práticas sociais distintas. Enquanto objetivo específico, pretendeu-se construir questões, a partir do modelo de análise desenvolvido por Serafini (2010, 2015) que permitam aos pais/responsáveis ou ao professor desenvolver estratégias que direcionem a criança na leitura do livro na articulação de diferentes letramentos. Para isso, lançamos mão das concepções de leitura, infância e de brincadeira com base nas leituras de Orlandi (2012), Curtis (2006), Silveira & Afonso (2006), Château (1987); a GDV de Kress e Van Leeuwen (2006), Almeida (2016), entre outros teóricos da área.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho descritivo-interpretativista, a partir da análise da materialidade do livro-brinquedo, primeiramente, para que possamos dar conta de todo o seu aspecto imagético. Em seguida, observar como a criança interage com o livro, durante a leitura, em sua residência.

A análise será pautada num referencial teórico transdisciplinar que combina a semiótica social multimodal (KRESS, 2010), partindo do princípio que cada modalidade semiótica verbo-visual apresenta diferentes potenciais comunicativos, com base no modelo teórico de Serafini (2010, 2015).

Pensando nisso, pretendemos enfatizar o livro-brinquedo como um instrumento na formação de jovens leitores e, principalmente, focalizar os elementos imagéticos que o compõem em sua plenitude como meio de não só potencializar a leitura, mas também ampliá-la a partir dos recursos multimodais.

## 2. Referências Teóricas

Orlandi (2012, p. 10) afirma que “[...] a leitura não é uma questão de tudo ou nada é uma questão de natureza, de condições, de modos, de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade”. Desse modo, quando lemos, segundo a autora, fazemos parte de um processo sócio-histórico de construção de sentido e o fazemos de um



lugar e de uma situação histórica definida e determinada. Em nossas discussões, assumiremos a leitura enquanto processo dinâmico no qual o leitor é sujeito ativo, ou seja, participa da construção de sentidos do texto, faz usos de táticas para compreendê-los (CERTEAU, 2012). A leitura, seja ela literário ou não, é prática social, engajada no cotidiano, e não se desvincula do leitor, como destaca Aragão (2014).

Antes de pensarmos no contexto histórico da leitura literária infantil, é importante pensarmos o que se entende por infância, tendo em vista que trataremos de forma mais evidenciada a literatura sobre a égide de um leitor específico: a criança. Segundo a lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. O conceito atribuído atualmente não é o mesmo no decorrer da história, isto é, vários autores apresentam discussões sobre a infância no decorrer da história, a partir de diferentes perspectivas, tais como Foucault (1987), Elias (1994) e o historiador Ariès (1981), no entanto, todos concordam que essa concepção está atrelada ao contexto cultural e social dos indivíduos.

Neste trabalho, ao enfatizarmos o livro-brinquedo enquanto objeto que promove o acesso à leitura pela criança, não estamos falando de qualquer criança, isto é, este gênero de livro situa uma infância que possui acesso aos bens econômicos e culturais, tendo em vista que se constitui em um objeto de consumo para famílias com um poder aquisitivo de médio para alto. No entanto, nosso trabalho vem contribuir para a valorização do livro-brinquedo de forma que sejam efetivamente incorporado nas escolas públicas e permita o alcance a distintas infâncias com a mesma qualidade material e literária que permite esse gênero.

A literatura infantil é, portanto, um gênero situado em dois sistemas diferentes: no sistema literário e no sistema educacional. Por isso, não estranhemos que em várias de suas definições há a convivência de noções estéticas e pedagógicas, a exemplo do que diz Cademartori (2010, p. 17):

A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário.



A exemplo de muitos livros-brinquedo que se limitam apenas ao aspecto pedagógico ou aos jogos eletrônicos, a literatura não concorre com isso, mas possui espaço garantido à medida que oferece um recorte desse mundo que as crianças consomem diariamente. Contudo, como a presença dos meios digitais é inegável, como já foi explicitado, a literatura precisa percorrer outros caminhos, outros meios de alcançar esse público leitor seria a ideia de ler brincando uma opção?

Huizinga (2001), ao estudar o jogo no decorrer dos séculos e em suas distintas formas de manifestação, reafirma o lúdico como atividade social que envolve afetividade e esta ludicidade pode ser descrita numa concepção mais ampla como formas do brincar, sendo, portanto, inerente ao ser humano. “A ludicidade que perfaz esse brincar é a percepção mais ampla dessa vivência que possibilita a aprendizagem, a fruição artística, a sensibilização através do belo, a capacitação para garantir a vivência de seres mais humanos.” (SILVEIRA & AFONSO, 2009, p. 66) É deste lugar do brincar e de suas ações que situamos o lugar da criança na interação com o livro-brinquedo e suas possibilidades verbo-imagéticas.

As pesquisas em semiótica visual propostas por Kress e van Leeuwen (2006) a partir da Gramática do Design Visual, a GDV, possibilitam um viés de investigação dos elementos imagéticos, principalmente, por sua atualidade e relevância, colaborando enquanto aporte teórico-metodológico e crítico-analítico para analisar a composição imagética de textos e seus contextos de uso e outros códigos semióticos do gênero citado, com base nessas informações, Almeida & Fernandes (2008, p. 9) destacam:

[...] a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen advoga a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias.

Nesse sentido, os autores apresentam três metafunções. São elas: uma função *representacional* em que é analisado a relação entre participantes; uma função *interativa* cuja análise recai entre a imagem e o observador/leitor e uma função *composicional*, entre os elementos imagéticos.

Na metafunção visual representacional vemos os desdobramentos de ações e eventos em aspectos transitórios de espaço cujos participantes visuais são representados em movimento de ação e em acontecimentos dinâmicos. Esses participantes são chamados de interativos, aqueles que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as



visualizam; e representados, aqueles sujeitos da comunicação, isto é, podem ser pessoas, lugares ou coisas representadas na fala, na escrita ou na imagem. São, portanto, aqueles sobre os quais falamos/escrevemos ou produzimos imagens. A metafunção representacional pode ser narrativa (com a presença de vetores) cujos processos narrativos são: ação, reação, processo verbal e processo mental; ou conceitual (sem a presença de vetores) ocorrendo por meio de processos classificacionais, processo analítico ou por meio do processo simbólico.

Na metafunção interativa, podemos verificar a aproximação ou o afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor, isto é, o participante interativo, buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos. (ALMEIDA, 2016). Esta metafunção propõe investigar enquanto recursos: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

Por último, na metafunção composicional, temos como papel a organização dos elementos visuais de uma imagem em um dado objeto, ou seja, está relacionada aos aspectos de *layout* dos elementos visuais da imagem constituindo um todo coerente. Nesta metafunção, verificamos os recursos: valor de informação, enquadramento e saliência.

Uma das principais mudanças que passaram os livros destinados ao público infantil foi justamente a interação entre linguagens visuais e verbais, isto é, os elementos imagéticos e as palavras dividem espaço na atenção do sujeito no processo de leitura. As obras que respeitam o público infantil, segundo Cademartori (2010), são aquelas cujos textos permitem ao leitor a possibilidade ampla de atribuição de sentido sobre aquilo que lê.

Serafini (2010, 2015) surge, nesse contexto, desenvolvendo um modelo de análise, a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), para investigar livros ilustrados impressos a ser usados em contextos educativos para a promoção do letramento multimodal e contribuir com a criança nessa possibilidade de atribuição de significados, envolvendo os níveis *perceptivo, estrutural e ideológico*.

### 3. Metodologia

Existem diferentes modos de fazer pesquisa, cada modalidade supre as necessidades do pesquisador em situações distintas. Assim, o estudo aqui proposto é de base bibliográfica, em um primeiro momento, e descritiva de cunho interpretativista na busca da interpretação dos significados culturais presente nos eventos comunicativos. Nesse sentido,



tendo em vista a coleta do objeto de análise e dos dados, a pesquisa aqui relatada se caracteriza por ser qualitativa, uma vez que considera que esse tipo de pesquisa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONIRICARDO, p. 34, 2008).

Dessa maneira, para o desenvolvimento deste artigo, foi selecionado o livro-brinquedo “Procurando Atlântida” (Título original *Looking for Atlantis*) do autor Colin Thompson, publicado em 1998, pela editora Brinque-book, para investigação dos elementos verbo-visuais a partir da *metafunção representacional narrativa* à luz da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2000). Em seguida, para observação e coleta de dados referentes à interação de um leitor com o livro previamente analisado. Selecionamos e gravamos (áudio-vídeo) uma criança de 4 anos de idade (pré-leitor) em interação mediada pelo responsável, a mãe, com esse livro-brinquedo. As imagens que foram selecionadas para serem investigadas segundo a GDV foram aquelas em que mais o sujeito mais interagiu e permitiu o brincar e a leitura, enquanto critério de seleção e delimitação.

Antes de realizarmos as gravações, explicitamos ao responsável o objetivo de nossa presença naquele ambiente, além de apresentarmos um termo de livre esclarecimento-consentimento (em anexo), o qual informa o teor de nossa pesquisa e solicita autorização para a publicação dos resultados em eventos como direito de imagem dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Após essa investigação, formulamos questões sobre o livro-brinquedo “Procurando por Atlântida” que poderiam ser utilizadas pela mediação da mãe, durante a leitura deste, ou como elemento exemplificativo para a leitura de professores com outros livros-brinquedos, para verificação do entendimento e construção de sentidos da criança em relação ao texto multimodal, a partir de uma adaptação do modelo de análise de Serafini (2010, 2015), envolvendo os níveis *perceptivo*, *estrutural* e *ideológico* propostos para promover a articulação de múltiplos letramentos. Essas questões foram incorporadas como sugestão no decorrer da análise dos dados que poderiam ter potencializado a mediação da mãe (responsável) e discutidas no decorrer da análise.

## **4. Resultados e Discussão**

### **4.1. O universo do livro-brinquedo à luz da GDV**



Dentro do universo literário infantil, destacamos o livro-brinquedo que reúne uma materialidade adaptada às atividades práticas lúdicas e um suporte de leitura com a proposta de ler brincando (PAIVA, 2013). O livro “Procurando Atlântida” (Título original *Looking for Atlantis*) do autor Colin Thompson foi publicado originalmente na Grã-Betanha, em 1993, por Julia MacRae (Random House). Colin Thompson assegurou seus direitos autorais de acordo com a Lei de Patentes e Copyrights de 1988 para ser identificado como autor e ilustrador dessa obra. O livro investigado foi traduzido por Gilda de Aquino e publicado em 1998 pela editora Brinque-book, ISBN 85-7412-01101, e contém 16 páginas não-numeradas e sem destinação definida por faixa-etária. Abaixo podemos verificar a fotografia<sup>3</sup> das capas (frente e verso) do livro em questão.

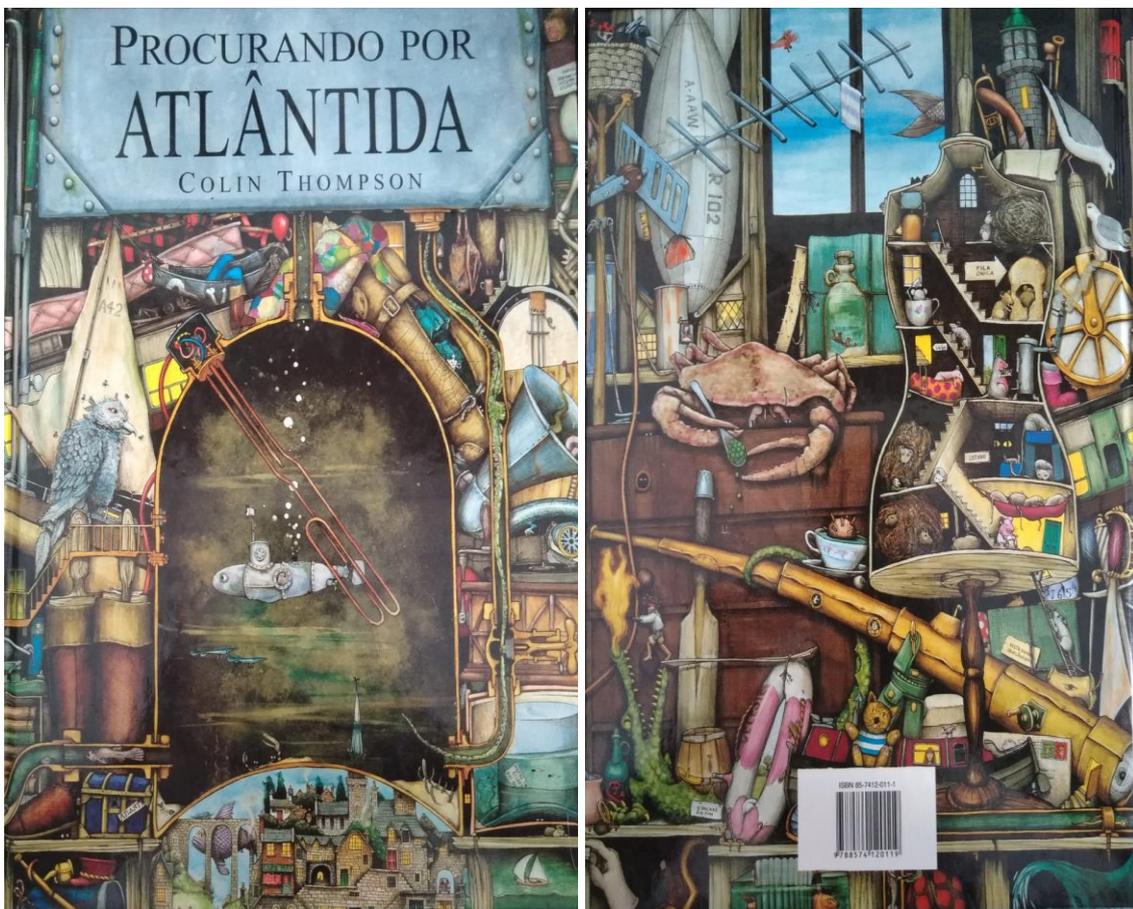


Figura 1

O texto literário relata a história de um avô que, já acamado pela idade, deixa para seu neto um papagaio chamado Titanic e um baú com tesouros maravilhosos. Mas é o sonho

<sup>3</sup> As imagens presentes nesse artigo são de exclusividade da autora que fotografou as páginas do livro para descrição e melhor visualização dos elementos analisados.



de ir a Atlântida que persegue o menino cujas histórias eram contadas pelo avô. Atlântida não é apenas uma fantasia! Você precisa aprender a procurá-la..., dissera seu avô. O menino segue sua viagem mágica e encontra uma verdade mais rica que qualquer tesouro já visto.

Durante a leitura do texto verbo-visual, diversos aspectos entram em cena e constituem um jogo interativo. Tomando como exemplo o *livro-brinquedo*, possuindo uma estrutura constituída por duas linguagens: verbal e visual - em sua grande maioria - vemos que a presença da palavra junto à imagem confrange sentidos. (BARTHES, 1984). Para compreendermos melhor, partamos da ideia de que toda imagem é polissêmica e por isso desencadeia uma diversidade de significados, cujo leitor pode escolher um ou vários significados durante a prática de leitura.

Na metafunção representacional analisamos como a narrativa desenvolve-se no objeto-livro, afinal, este livro é para ler, ver ou brincar? Uma ação exclui as outras? A intenção do texto verbal é contar uma história fantástica sobre o mito de Atlântida a partir da visão do avô do personagem e o papel da imaginação na construção de um outro mundo que se revela por meio dos elementos imagéticos que o participante interativo (leitor, a criança<sup>4</sup>, ou mediador) vê, mas não o participante representado (personagem, o menino). Pode-se, então, dirigir ao público alfabetizado ou não, já que não há uma direcionalidade de faixa etária, mas destacamos que a condução da leitura pelo responsável, em caso de crianças pré-leitoras, é essencial para atingir toda a potencialidade do livro que significa em sua relação verbo-visual.

Em termos de literalidade, Paiva (2013) destaca que o livro-brinquedo (e qualquer outro gênero infantojuvenil) pode ser considerado literário quando coloca em primeiro lugar a linguagem em seus exercícios imaginativos, valorizando traços narrativos e lógicas de construção de sentido não imediatos. Nesse sentido, o texto verbal presente no livro apresenta literalidade, tendo em vista que o estilo de escrita e construção dos elementos visuais são aspectos construídos típicos da linguagem literária e não aleatórios. A narrativa verbal segue um direcionamento próprio e a narrativa visual segue outro. Ambos se complementam na significação que o autor deseja dar ao texto.

Portanto, os elementos imagéticos que constituem maior parte das páginas do livro articulam uma narrativa própria, isto é, o sujeito da comunicação, o participante

---

<sup>4</sup> Os termos criança, sujeito, pré-leitor refere-se à criança investigada e gravada em áudio-vídeo ao passo que, o menino, é o personagem representado no livro.



representado, o menino, é o ator da ação e, em grande parte das imagens, temos como meta o ato da procura ou do olhar, como podemos verificar nas figuras 2 e 3. O personagem sempre encontra-se em movimento ou em atos dinâmicos, seja conversando com o avô, seja lendo, pensando ou chorando, dando ao texto uma dinamicidade entre o menino, o texto verbal e o mundo criado pelas imagens.

Portanto, temos uma estrutura transacional em que o ator é o menino, isto é, o participante representado principal, o vetor é o ato de procurar Atlântida, por conseguinte, a sua meta é representada pelo canto escuro, a lareira e os livros. Há outras ações secundárias transacionais que ocorrem em todo o livro, ações praticadas por outros participantes representados nesse outro mundo que narram uma história paralela àquela escrita no texto verbal que é ressignificada pelo leitor, como podemos verificar na figura abaixo, através dos círculos em destaque:



Figura 2

A partir de seu design e formato, este gênero de livro convida a criança à atividade prática e ação direta na narrativa e ultrapassa a expectativa de condição objetiva linear (e única) da leitura. Esta figura, como já apresentamos, foi selecionada por ter chamado mais a



atenção da criança durante o processo de leitura mediada. O rastro que o trem deixa no movimento do canto escuro ao livro assim como o movimento da ação de procura do menino que vai de um canto a outro é entendida pela criança como a fumaça que o trem faz no movimento e, segundo a criança, tão rápido quanto o menino. Associa, portanto, a presença de dois personagens representados não como objetos distintos, mas compreende que a duplicidade advém justamente do fato de o menino estar em diferentes lugares, em diferentes momentos, assim como a rapidez do trem.

A semiótica social multimodal enfatiza que o ato da leitura ultrapassa a mera decodificação do texto verbal (KRESS, 2010; VAN LEEUWEN, 2015) como já assumido no início desse trabalho. É necessária uma preparação prévia no processo de mediação de leitura com a criança. Não estamos falando de um resgate das antigas fichas de leitura que acompanhavam os paradidáticos, estamos nos referindo a dar aos responsáveis ou professores o instrumento de potencializar a mediação e permitir a ampliação dessa leitura decodificada.

Serafini (2010, 2015) toma por base a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e propõe um modelo para a análise de livros ilustrados impressos a ser usado em contextos educativos para a promoção do letramento multimodal, são eles: *perceptivo, estrutural e ideológico*. No nível perceptivo, Frederico (2015, p.110) destaca que é “[...] o nível mais básico da análise, em que o enfoque se dá no sentido literal dos signos.” Isto é, é o que está verdadeiramente aparente na narrativa com o objetivo de identificar os signos que se fazem presentes no texto multimodal.

Neste sentido, sugerimos algumas questões que possibilitem a mediação de pais/responsáveis ou professores na leitura do livro-brinquedo, com base nesse modelo de análise e nível:

*Quem são os personagens nessa história?  
Quais podem ser vistos no texto verbal? E no visual?  
Você já conhece a história de Atlântida?  
Você conhece todos esses objetos presentes no livro?*

A mediadora, a mãe, continua a leitura: “Mas tudo que eu podia ver era o que existia.” Passa a página e, abaixo, verificamos a figura 3.



Figura 3

O participante representado, nesse momento, é reator, pois a ação executada envolve o seu olhar em direção a alguém ou alguma coisa, há outro participante. Temos, portanto, uma ação também transacional cujo fenômeno, o objeto de seu olhar, agora é a poltrona velha. A mediadora pergunta à criança: “Será que ele não estava vendo essas coisas, filho? Esse mundinho pequeno dentro do mundo grande?” E a criança responde: “Não!” O leitor lê as imagens à medida que confronta verbal e visual, isto é, (Tudo o que eu podia ver era o que existia) diz o escrito, mas o reator observa uma poltrona vazia, conclui a criança.

Complementa: “Peixes voadores de novo?” O interesse do sujeito no “mundinho pequeno” representado pelas imagens é visível, principalmente, porque está associado a elementos de seu cotidiano, isto é, na visitação, soubemos que o pai da criança é Biólogo e possui um grande aquário em casa. Nesse sentido, o fato de existirem peixes voadores prende a atenção da criança e ao fato do menino, participante representado, não estar vendo esses seres.

No nível estrutural, afirma Serafini (2010, 2015) é onde se dá voz às diversas modalidades que compõem o texto seja ele verbal, visual, sonoro, interativo, etc; e as relações que se estabelecem entre eles. Nesse nível, vemos a potencialidade em que o livro-brinquedo pode ser explorado em sua multimodalidade, não apenas com o investigado



nesse artigo, mas tantos outros que possuem em sua materialidade outros recursos interativos. Sugerimos, então, as questões abaixo de forma a melhor explorar todos esses recursos:

*Qual a diferença da imagem entre o que o personagem vê e o que você vê?*

*O que você pode ver debaixo da cama do avô? E dentro do sofá, na cozinha ou no quarto do menino?*

*O que o menino procurava, mas não via?*

*Quem habita esse mundinho pequeno? E o que eles estão fazendo?*

Na leitura, assim como na brincadeira a existência ou não de regras não limita a ação lúdica, a criança pode definir uma interação com o objeto, ausentar-se quando desejar, incluir nova prática, adotar as próprias regras, por fim, existe maior liberdade de ação para as crianças. Brincando a criança reconhece aspectos da cultura na qual são inseridas e exercitam atividades inerentes à comunidade da qual participa. Como afirma Silveira e Afonso (2009, p.66), o brincar permite relacionar-se, recriar, imaginar, mover-se, “[...] rir dos outros e de si mesmo.”

Nas últimas páginas, o menino, assim como a criança encontra Atlântida. Vai esquecendo a presença do pesquisador e começa uma nova leitura, a leitura das imagens que é conduzida pelas perguntas “O que é isso? Cadê? Por quê?” Pede para que a mãe passe a página, volte para olhar de novo, recomeça a leitura e cada vez mais o mundinho pequeno representado em todos os lugares da página apresenta novos significados. “Ele achou Atlântida nessa página?”, questiona a criança. Vejamos a figura 4.

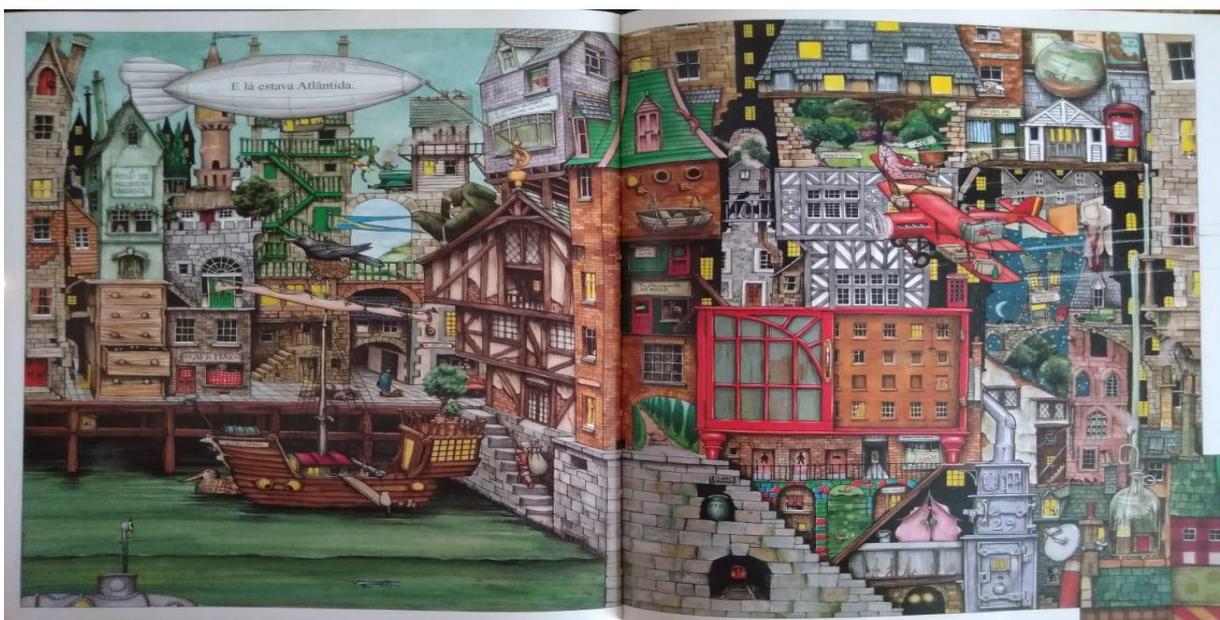


Figura 4



A mediadora fala que sim, mas que ele não só achou Atlântida, mas também usou o quê? A criança responde, “A imaginação!” e revela que gostou de todas as páginas.

No terceiro nível, o ideológico, temos como foco os aspectos sociocultural, histórico ou político que envolve a situação comunicativa do livro e seus leitores. Nesse nível, podem ser exploradas temáticas como estereótipos, questões de gêneros, a morte, entre outros campos e práticas sociais, promovendo, juntamente com os outros níveis, a possibilidade de uma leitura mais crítica do texto multimodal e promovendo múltiplos letramentos. Nesse sentido, são sugeridas as seguintes questões:

*Por que o personagem só vê o que existia?*

*Por que Titanic perdeu as penas?*

*Olhando para a imagem, por que o menino ficou abraçado com o papagaio?*

*O que você entende quando o menino diz que “o avô partiu em sua viagem final através de um mar de sonhos”?*

*Qualquer criança pode encontrar Atlântida? O que você acha?*

A criança pede para a mãe ler novamente, a mediadora (mãe) diz que não, então, começa a brincadeira de procurar, perguntar e dar nome às imagens representadas em Atlântida que narram uma outra história, própria das imagens, que é significada pela mediadora e pela criança. Como afirma Chateau (1987) não há gestos inúteis na ação do brincar, cada atividade concorre para fazer uma função. Nesse sentido, podemos ampliar esse entendimento e expor que a exploração da cidade de Atlântida gera, sem dúvida, uma atividade lúdica que cria o interesse no livro e o divertimento com a ação de procurar, proporcionando uma variedade de situações potenciais de aprendizagem (MOYLES, 2002).

Segundo Silveira & Afonso (2009, p.68), “O brincar orientado, apoiado, acompanhado pelo adulto pode garantir avanços educativos consideráveis na educação das crianças. Se é brincando que ele representa o seu cotidiano, a brincadeira é lugar de intervenção, o tempo da conversa da orientação.” Vemos, portanto, a condução da mediadora na atividade lúdica da criança, intervindo sempre que solicitada e orientando quando necessário, aprendendo também com a narrativa não verbal.

## 5. Conclusões



A proposta deste artigo foi, portanto, sugerir que o livro literário infantil “Procurando por Atlântida” assim como outros livros-brinquedo promove a leitura verbo-visual juntamente com a brincadeira e que pode ser explorado tanto no contexto familiar como na sala de aula com a possibilidade de desenvolver leitores e permitir múltiplos letramentos. Portanto, a partir dos estudos delineados em torno deste trabalho, a análise nos permitiu afirmar que o livro-brinquedo em suas potencialidades verbo-visuais promovem a ludicidade e contribuem para construção do hábito leitor através da brincadeira e o modelo teórico de Serafini (2010, 2015) pode ser aplicado enquanto mediação na construção de múltiplos letramentos.

Nesse sentido, como revela Frederico (2016), um dos aspectos mais relevantes da semiótica social é justamente que textos possuem potencial de significados que podem surgir ou não a partir do contexto sócio-histórico de cada sujeito inserido na prática leitora, isto é, os sentidos são construídos. Não são fixos ou imutáveis. Cabe, portanto, aos pais, responsáveis e professores adaptar as perguntas ao nível dos leitores e a progressivamente permitir o acesso a níveis mais elevados de reflexão e criticidade do lido, visto ou sentido, as que o livro-brinquedo e suas possibilidades multimodais permitirem.

Verificamos, portanto, que os elementos imagéticos contidos no livro “Procurando por Atlântida” não são dispostos aleatoriamente, como podemos constatar através da teoria de Kress e Van Leeuwen (2006), isto é, o texto permite uma leitura multimodal que se estimulada e bem conduzida favorecerá a construção de um leitor crítico e motivará o novo leitor. O produtor do texto seleciona cada elemento e o dispõe composicionalmente, buscando atingir o objetivo narrativo das ações representadas, utilizando-se destes elementos para ampliar a leitura do texto verbal.

Estes autores nos oferecem um aparato teórico que possibilita a compreensão da imagem, mostrando que os elementos dispostos nesta traduzem sentidos, comunicando tanto quanto um texto verbal. Nesse sentido, afirmamos que com este livro-brinquedo, como com tantos outros, as crianças podem ler, ver e/ou brincar em ações complementares na construção do sujeito leitor.

## Referências

ALMEIDA, D.B.L. (Org.) **Novas Perspectivas em Análise Visual: do texto ao contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHÂTEAU, Jean. 1908 - **O jogo e a criança**/ Jean Château; [tradução Guido de Almeida]. São Paulo, Summus, 1987.

FERNANDES, Jose David Campos, ALMEIDA, D.B.L. **Revisitando os cartazes de Guerra**. In: Perspectiva em Análise visual do fotojornalismo ao Blog. João Pessoa: Editora universitária UFPB, 2008.

FREDERICO, Aline. **O Futuro do Leitor ou o Leitor do Futuro: O Livro Infantil Interativo e os Letramentos Múltiplos**. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A Crise da Leitura e a Formação do Leitor. Numero 52, p. 101-120.

KRESS, Gunther R. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

CURTIS, Audrey. **O brincar em diferentes culturas e diferentes infâncias**. In: A excelência do brincar/ Janet R. Moyles... [et al.]; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

PAIVA, Ana Paula Mathias. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte, 2013.

SERAFINI, Frank. **Reading multimodal texts: Perceptual, structural and ideological perspectives**. Children's Literature in Education, 41.2: 85-104, 2010.

\_\_\_\_\_. **Multimodal literacy: From theories to practices**. Language Arts, 92.6: 412-23, Urbana, USA, 2015.

SILVEIRA, Maria Claurênia de Abreu de Andrade; AFONSO, Maria Aparecida Valentin. **Ludicidade e Corporeidade Brincadeiras na Infância**. A criança e as múltiplas linguagens da Educação Infantil. Evangelina Maria Brito de Faria (Organizadora) – João Pessoa, Editora Universitária, UFPB, 2009.



## AS POSIÇÕES SOCIOIDEOLÓGICAS SOBRE O BRINCAR DE MENINOS E MENINAS NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DA BONECA BABY ALIVE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA E MULTIMODAL

Darcijane dos Santos Nunes

Universidade Federal da Paraíba darciteacher@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo objetiva analisar os aspectos socioideológicos que permeiam os discursos sobre a infância de meninos e meninas produzidos na peça publicitária da boneca *Baby Alive* da marca Hasbro, bem como, interpretar os elementos multimodais buscando suporte na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2000) vislumbrando os sentidos que estes conferem ao gênero a partir das escolhas estilísticas do sujeito enunciador/ produtor. A publicidade selecionada para compor o *corpus* desta pesquisa, parte de uma quebra de paradigma da visão tradicional do brincar de meninos e meninas, desconstruindo o ideário coletivo de que bonecas são brinquedos exclusivos para meninas e inserindo meninos como participantes das brincadeiras com bonecas, trazendo a baila uma discussão sobre sexualidade e/ou gênero. Fizemos um recorte do vídeo por meio de congelamento da imagem e *prints* que resultou em 9 (nove) imagens estáticas, das quais 3 (três) fizeram parte do *corpus* da pesquisa. Para analisar as relações dialógicas e as tensões socioideológicas engendradas na peça publicitária, fizemos um percurso teórico em torno das noções de dialogismo e ideologia em Bakhtin (2010) e a noção de signo ideológico proposta por Voloshinov (1997). Para dar suporte a análise multimodal, utilizamos a Gramática do Design visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2000), dando destaque a metafunção interativa, uma vez que, acreditamos que esta metafunção atende aos propósitos comunicativos da publicidade, ou seja, o chamamento para interação com o leitor/consumidor com vistas a atingir o objetivo mercadológico: a aquisição do produto ofertado. Como resultado da análise, constatamos que a Análise Dialógica do Discurso e a teoria da Gramática do Design visual nos permitiu ir para além da forma, buscando incorporar na análise as relações dialógicas engendradas por sujeitos socialmente organizados, levando em consideração os aspectos multimodais que refratam as posições axiológicas dos sujeitos, o momento sócio-histórico da enunciação e as condições de produção dos enunciados.

**Palavras-chave:** Publicidade. Ideologia. Brincar. Multimodalidade. Dialogismo.

**Abstract:** This paper goals to analyze the socioideological aspects that surface the discourse about childhood of boys and girls produced to the advertising piece of baby alive doll by Hasbro, as well as, to interpret the multimodal elements supported by Grammar of Visual Design by Kress & Van Leeuwen (2000) seeing the meaning that the multimodal elements give to the gender through the stylistics choices of the announcer/ producer. The advertising that we selected to be part of the *corpus* of this research, builds from a paradigm break of the traditional point of view about the playing of boys and girls, deconstructing the collective idea that dolls are an exclusive toy for girls, triggering a discussion about sexuality and/ or genre. We did clipping of the video through the image freezing, and this clipping result in 9 (nine) still images, from these, we selected 3 (three) to be part of the *corpus* of our research. To analyze the dialogic relations and the socioideological conflicts engendered in advertising piece, we did a theoretical journey around the dialogism notion and ideology Bakhtin (2010) and ideological sign notion from Voloshinov (1997). For support multimodal analyze, we used Grammar of Visual Design proposed by Kress & Van Leeuwen (2000), highlighting interpersonal metafunction, since, we believe this metafunction serves a communicative of advertising purpose, in other words, the calling for interaction with reader/ consumer has the purpose of reach the marketing goal: the acquisition of the product. With the analysis result, we conclude that the Dialogic Discourse Analysis and the Grammar of Visual Design allow us to go beyond of form, seeking to incorporate the dialogic relation engendered for social organized subject,



considering the multimodal aspects that refract valorative positions of subjects, the social –historic of enunciation, and the production conditions of discourses.

**Keywords:** Advertising. Ideology. Playing. Multimodality. Dialogism.

## 1. Introdução

Nas relações humanas vislumbramos diversas formas de interação social que demonstram a afetividade, como por exemplo, o relacionamento com familiares, amigos, professores, líderes religiosos, etc. Entre essas formas do ser humano interagir com o outro, o brincar de acordo com Huizinga (2001) é uma atividade social que envolve a afetividade, de alguma forma inerente ao ser vivo. Para o autor, o ser humano e alguns animais encontram nos jogos modos de se relacionar, aprender e encontrar prazer. No universo infantil, no momento da brincadeira é possível perceber que o brincar extrapola a mera relação da criança com o brinquedo, possibilitando a percepção de aspectos culturais, sociais e pedagógicos que são intrínsecos ao ato de brincar. É na brincadeira que as crianças interagem umas com as outras, aprendendo, ensinando valores e refratando posicionamentos axiológicos.

Nesse contexto, entendendo a brincadeira como forma de interação social suscetível a uma pluralidade de posições valorativas, este trabalho objetiva analisar os aspectos socioideológicos que permeiam os discursos sobre a infância de meninos e meninas produzidos na peça publicitária da boneca Baby Alive da marca Hasbro<sup>5</sup>. A publicidade selecionada para compor o *corpus* desta pesquisa é um comercial televisivo que também está disponível na página da Hasbro no site youtube<sup>6</sup>.

A peça publicitária reproduz um cenário de brincadeira de bonecas em ambiente familiar, onde meninos e meninas participam da brincadeira, entretanto, o menino se

---

<sup>5</sup> Hasbro (NASDAQ: HAS) is a global play and entertainment company committed to Creating the World's Best Play and Entertainment Experiences. From toys and games to television, movies, digital gaming and consumer products, Hasbro offers a variety of ways for audiences to experience its iconic brands, including NERF, MY LITTLE PONY, TRANSFORMERS, PLAY-DOH, MONOPOLY, BABY ALIVE, MAGIC: THE GATHERING and POWER RANGERS, as well as premier partner brands. Through its entertainment labels, Allspark Pictures and Allspark Animation, the Company is building its brands globally through great storytelling and content on all screens. Hasbro is committed to making the world a better place for children and their families through corporate social responsibility and philanthropy. Hasbro ranked No. 13 on the 2019 100 Best Corporate Citizens list by CR Magazine, and has been named one of the World's Most Ethical Companies® by Ethisphere Institute for the past eight years. Learn more at [www.hasbro.com](https://www.hasbro.com), and follow us on Twitter (@Hasbro) and Instagram (@Hasbro). Informações disponíveis em : <https://hasbro.gcs-web.com/corporate>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/user/HasbroStudiosShorts/videos>



apresenta como protagonista da cena, realizando atividades domésticas com a boneca, como: trocar fraldas, alimentar, colocar para dormir. Para os valores ocidentais, a boneca é considerada um brinquedo exclusivo para meninas e a presença do menino nesse tipo de brincadeira causa estranhamento e desencadeia uma discussão sobre os papéis sociais do gênero.

Como objetivos específicos, buscamos compreender a intenção do produtor ao inserir crianças de diferentes sexos em um contexto de brincadeira que comumente é direcionado para meninas; propor uma reflexão acerca da importância do brincar para a construção identitária da criança, bem como, perceber qual a influência do brincar no desenvolvimento socioideológico e cultural infantil.

Para analisar as relações dialógicas engendradas por esse embate ideológico, fizemos um percurso teórico em torno das noções de ideologia e signo ideológico proposta por Bakhtin (2010) e Voloshinov (1997). Buscamos também trazer algumas considerações sobre o campo publicitário em Sant'anna (1996) e Martins (1997). Para dar suporte a análise multimodal, utilizamos a Gramática do *Design visual* proposta por Kress e Van Leeuwen (2000) com destaque para a metafunção interativa a qual explicita a relação entre o leitor/observador (participante interativo) e o participante representado na imagem. Apesar da peça publicitária indicar processos, o que caberia uma análise da metafunção representacional, porém escolhemos a metafunção interativa por acreditar que esta atende aos propósitos comunicativos da publicidade, ou seja, o chamamento para interação com o leitor/consumidor com vistas a atingir o objetivo mercadológico: a aquisição do produto ofertado.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de ampliar o campo de visão do pesquisador sobre os discursos que circulam no gênero anúncio publicitário voltado para o público infantil, delineados a partir das escolhas estilísticas do produtor, bem como, evidenciar a aplicabilidade da teoria da GDV e as possibilidades de intersecção com outras teorias, a saber, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e as teorias sobre o brincar, as quais serviram como suporte para a interpretação dos dados da pesquisa, haja vista que o *corpus* é constituído pelo cenário de brincadeiras entre crianças.

No primeiro momento nos apoiamos na teoria Bakhtiniana sobre a noção de signo ideológico Voloshinov (1997) e Bakhtin (2010), buscando compreender as posições socioideológicas do brincar e também dos discursos que permeiam essa prática da infância



no gênero peça publicitária. Em seguida, partimos para a compreensão das estratégias discursivas na publicidade, para então adentrarmos na explicitação da Gramática do Design visual, dando destaque a metafunção interativa em Kress & Van Leeuwen (2000).

### 1.1. Procedimentos metodológicos

A peça publicitária da boneca Baby Alive que tem como tema “Cuidando com Baby Alive” foi lançada no dia 22 (vinte e dois) de abril de 2019, conforme as informações do site da revista Istoé<sup>7</sup>. A Hasbro, empresa brasileira fabricante do brinquedo supracitado, lança um comercial que traz em seu escopo um cenário doméstico (sala, quarto) no qual ocorre a brincadeira de bonecas entre meninas e meninos. Na publicidade, observamos que os meninos brincam com a boneca exercendo atividades domésticas como: trocar fraldas, alimentar, brincar e colocar para dormir, com a supervisão e/ou interação das meninas. Observamos uma sequência de ações acompanhadas com os seguintes enunciados verbais: *“O que uma criança está fazendo com uma boneca?”*. *“Aprendendo sobre responsabilidade”*. *“Aprendendo ser um adulto melhor”*. *“Se cuidar de boneca pode ensinar tanto para uma menina”*. *“Por que não faria o mesmo para um menino”*. *“Todos podemos cuidar.”*

O comercial por ser uma sequência de imagens dinâmicas, optamos por congelar as imagens, fazer *prints* e então procedermos com o recorte do *corpus*. Após o congelamento e *prints* das imagens do comercial, obtivemos 9 (nove) fotografias das quais selecionamos 3 (três) para compor nosso *corpus*.

A seleção das 3 (três) imagens justifica-se pelo fato de estas estarem acompanhadas dos enunciados verbais, além de apresentar a cena de forma sequencial e também por focarem as ações dos meninos na realização da brincadeira de bonecas, uma vez que, partimos da análise da presença desse participante que comumente não faz parte do universo de brincadeiras de bonecas e, por isso, causa estranhamento no interlocutor. Esse estranhamento é causado por provocar uma ruptura dos padrões propagandísticos para anúncios de bonecas.

## 2. Fundamentação teórica

<sup>7</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/comercial-da-baby-alive-mostra-que-meninos-tambem-podem-brincar-de-boneca/>



## 2.1. Perspectiva dialógica da linguagem

A Análise e teoria Dialógica da Linguagem, doravante ADD, toma como objeto de estudo as relações dialógicas, termo usado por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoievski* para se referir à dinamicidade e concretude da língua em uso, ou seja, a língua viva analisada no processo efetivo de comunicação, buscando compreender a relação existente entre sua estrutura e os elementos extraverbais (história, cultura, sujeito, sociedade).

Para a ADD, as reflexões acerca da linguagem abrangem não só a forma, o signo linguístico, mas incorpora a ideologia que está presente em todas as relações discursivo-dialógicas. Convergindo com esse pensamento, Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoievski* refletindo sobre o pensamento humano, traz um novo olhar para o estudo da ideia. Para ele

[...] a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar sua expressão verbal, gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto de contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia. (BAKHTIN, 2010 p. 98)

Bakhtin busca reafirmar que o homem é um ser social e constitutivamente dialógico-ideológico. É no encontro de duas ou mais consciências que o sujeito mantém relações dialógicas, refratando confrontos ideológicos por meio de posicionamentos valorativos.

A esse respeito, em consonância com Bakhtin, Voloshinov desenvolve o conceito de signo ideológico partindo da concepção Bakhtiniana de ideologia. Ao afirmar que “tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia”, Voloshinov (2010 p. 31) aponta para uma concepção sociológica da linguagem, buscando explicitar que os elementos linguísticos em sua forma abstrata não refletem uma realidade signíca, mas ao ecoar múltiplos sentidos são considerados signos, pois passam a refletir sua significação natural e também passam a refratar outros sentidos.

É nesse sentido que buscaremos analisar a posição valorativa do sujeito enunciador, no caso desta pesquisa, o produtor da peça publicitária, explicitando qual o lugar de fala que



este assume a partir de suas escolhas lexicais, bem como compreender qual o auditório que a publicidade elege e em que contexto socioideológico e cultural os discursos são produzidos.

## 2.2. Estratégias discursivas no campo publicitário

A linguagem publicitária tem a finalidade de influenciar o destinatário, persuadindo-o a realizar uma ação (neste caso, a compra). Por ser definida, de acordo com Sant'anna (1996, p.76), como ato de implantar uma ideia na mente alheia, a propaganda tem o objetivo principal de vender um produto ou serviço, e para isso, ela influencia e incute uma ideia na mente do receptor para que este seja induzido à ação de compra. Esta ideia parte do posicionamento valorativo que é perpassado nas publicidades convergindo ou contrariando as expectativas do público consumidor.

Para atender as necessidades de consumo da sociedade contemporânea, a publicidade busca veicular seus anúncios não só nos canais abertos de TV, mas também em diferentes suportes, como é o caso das redes sociais: *facebook*, *Instagram* e *youtube*, com vistas a atender maior número de consumidores. Além de se utilizar desses novos suportes para veicular os anúncios, a publicidade investe em estratégias discursivas que prendam a atenção do público leitor/consumidor, passando a se utilizar de recursos estilísticos, retóricos e semióticos que contribuam para provocar no leitor o desejo de possuir o produto anunciado. Para tanto, esses recursos só causam tais efeitos de sentido quando são considerados os aspectos extraverbais, a saber, a posição social, o aspecto cultural, o contexto situacional e o sujeito interlocutor.

A publicidade, ao selecionar os elementos discursivos para compor o anúncio, tem a intenção de seduzir o leitor e de despertar seu interesse pela mensagem, através de operações mentais, como: emoção, sentimentos e pensamentos. Para Bakhtin (2010), o leitor pode agir responsivamente através da concordância, discordância, gestos e, até mesmo, através do silêncio. É exatamente na ação responsiva do ouvinte que são revelados os subentendidos dos enunciados publicitários.

Sabendo que existe uma intrínseca relação entre a imagem com a linguagem verbal, observamos que a imagem usada no anúncio pode ser considerada como um enunciado concreto Bakhtin (2010), uma vez que esta pode produzir múltiplos efeitos de sentido



dentro do anúncio. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2000) a imagem comunica da mesma forma que um texto verbal, e, para tanto, é considerada como texto e possuidora de uma gramática. Daí a necessidade que eles sentiram em desenvolver uma teoria que desse suporte a análise visual, chamando-a de Gramática do Design Visual, doravante GDV.

### 2.3. Gramática do Design Visual (GDV)

Kress e Van Leeuwen (2000) buscando compreender a imagem no viés gramatical propõem três metafunções pautadas na Gramática sistêmico funcional de Halliday. A metafunção representacional, a metafunção interativa e a metafunção composicional.

A metafunção representacional apresenta os participantes em uma ação. Os participantes podem ser pessoas, objetos ou lugares. Kress e Van Leeuwen (2000) subdividem essa metafunção em estrutura narrativa, quando se podem observar vetores que indicam ações, ou estrutura conceitual que indica a existência de uma taxonomia, uma classificação.

A metafunção interativa descreve as relações de interação interpeladas na imagem, buscando estabelecer um elo imaginário entre o participante representado e o participante exterior a imagem (leitor). Kress e Van Leeuwen propõem quatro classificações dentro desta metafunção: *Contato*, *distância social*, *perspectiva* e *modalidade*.

O *contato* pode ser classificado como demanda, quando o participante representado olha diretamente para o leitor e oferta quando o participante representado deixa de exercer a ação para se tornar o objeto do olhar do leitor. Na oferta, o participante representado é oferecido como objeto de contemplação. A *Distância social* descreve a exposição do participante próximo ou distante do leitor. Os autores supracitados classificam a exposição do participante representado em três planos: Plano Fechado (*close-up*) incluindo a cabeça e os ombros do participante; plano médio (*medium shot*) da cabeça ao joelho e o plano aberto (*open shot*), o corpo inteiro do participante representado na imagem. Quando o participante se apresenta em *Close-up*, ele se apresenta de forma íntima, pois suas emoções são facilmente identificadas, e à medida que vai se distanciando vai causando estranhamento, ou seja, o participante interativo compreende que não pertence ao mundo representado na imagem.



Na *perspectiva* é apresentado o ângulo em que os participantes são mostrados. Os ângulos se subdividem em três: Ângulo frontal, oblíquo e vertical. O ângulo frontal estabelece uma atitude de envolvimento entre o leitor e o participante representado. O ângulo oblíquo, por sua vez, captura o participante representado de perfil, traduzindo desligamento, alheamento entre o leitor e o participante representado na imagem.

No ângulo vertical são estabelecidas três subcategorias: 1) *alto* - quando o participante é capturado na imagem na posição de cima para baixo. Temos aqui a relação de poder do observador sobre o participante representado. 2) *Baixo* – quando o participante é capturado na imagem de baixo para cima, estabelecendo o poder deste sobre o observador. 3) *nível do olhar* – quando a câmera captura a imagem na posição de igualdade estabelecida entre os dois participantes: o interno a imagem e o externo. Por fim, a *modalidade* indica o valor de verdade a respeito das representações do mundo vivido pelos participantes representados, apresentando o mundo como real ou imaginário.

Em suma, temos a metafunção composicional que tem o objetivo de organizar os elementos visuais, integrando-os para que estes construam sentidos. Para isso, são subdivididas três estruturas: O valor da informação (dado, novo, real e ideal); a estruturação (conexão, desconexão) e a saliência.

Após a apresentação das metafunções proposta por Kress e Van Leeuwen na Gramática do Design Visual, partiremos para a análise do *corpus*, dando destaque apenas na metafunção interativa, uma vez que compreendemos que por ser um gênero publicitário, o chamamento para a interação entre participante representado e participante interativo (leitor/consumidor) se mostra mais significativo para o contexto do gênero discursivo em análise, haja vista a relação comercial que é estabelecida entre produtor, produto e consumidor.

### 3. Análise do *corpus*



Imagem 1

Por ser uma atividade inerente à criança e visto como naturalizado nas práticas infantis, tanto em casa, como na escola e em ambientes públicos, o ato de brincar é usado na publicidade selecionada como uma forma de criar uma atmosfera de aproximação, acolhimento, afetividade e inclusão. Nesse sentido, na imagem acima, observamos duas crianças brincando de bonecas em uma sala de estar, traduzindo familiaridade e afetividade. A atmosfera de inclusão é entendida aqui pela inserção de crianças de diferentes sexos e/ou gênero no cenário de brincadeiras de bonecas que comumente é direcionado só para crianças do sexo feminino.

O menino é apresentado trocando a fralda da boneca, enquanto a menina segura a boneca e observa a ação. Na mesa onde as crianças brincam, observamos também outros brinquedos espalhados, como: panelas, pratos, garfos, comidas, copos, etc. este tipo de brinquedo da categoria itens de cozinha são considerados pela cultura ocidental, como brinquedos que fazem parte do universo feminino, traduzindo a ideia do cenário tradicional da dona de casa.

A quebra de expectativa do leitor\consumidor é a presença do menino que se insere neste cenário caracterizado tradicionalmente por pertencer ao mundo das meninas. Essa ruptura da visão tradicional da brincadeira é uma estratégia persuasiva do produtor para chamar a atenção do consumidor para assistir a peça publicitária. Sobre o sofá, localizado na imagem atrás dos participantes, percebemos que existem brinquedos que são categorizados tradicionalmente como brinquedos de meninos como robôs, bonecos, etc. Ou seja, os brinquedos estão postos de forma que sugere que o menino os abandona para interagir com a menina e sua boneca.



A forma como isso é representado na imagem sugere a ideia de que o brincar sozinho não confere tanta satisfação e prazer o quanto o brincar com alguém confere. Ou seja, sugere que tanto o menino e a menina antes estavam brincando com seus respectivos brinquedos (boneco e robôs; bonecas e acessórios de cozinha e enxoval de bebê) em seus respectivos espaços (sofá e mesa) separadamente e, posteriormente, decidiram brincar juntos.

A publicidade em tela faz uma ruptura nos padrões pré-estabelecidos para brincadeira de meninos (robô, carrinhos, etc) e brincadeira de menina (casinha, bonecas, etc.) e traz a figura do menino exercendo o papel principal na brincadeira com bonecas. Ratificando a posição socioideológica do produtor no que concerne a visão indiscriminada sobre a brincadeira entre meninos e meninas, conferindo a ideia de interação, ludicidade, inclusão.

De acordo com a função interativa da Gramática do Design Visual (GDV) os participantes representados não olham diretamente para o participante interativo (leitor/observador). Eles estão olhando para o fenômeno (a boneca), neste caso o *contato* é classificado como oferta, pois os participantes se oferecem como objeto de contemplação para o público leitor. Aqui inferimos que a publicidade se utiliza dessa estratégia com a intenção de chamar o consumidor em potencial a contemplar cada detalhe da cena que se mostra inusitada pela interação do menino com a boneca, uma vez que, nos comerciais anteriores, a empresa se utilizava apenas de meninas como protagonistas da brincadeira.

No que concerne à *distância social*, os participantes aparecem em plano médio, ou seja, a imagem captura os participantes até a altura da cintura. Isso sugere que o produtor buscou dar ênfase ao ambiente onde a cena acontece, buscando dar visibilidade a cada detalhe da ação dos participantes na interação com a boneca apresentada na imagem.

A *modalidade* apresentada na imagem é classificada como naturalista, pois observamos que a ação de trocar fraldas da boneca e a concentração das crianças ao realizar esta ação se mostra de forma natural como se a boneca fosse um bebê real. As bonecas da baby Alive, geralmente são conhecidas por realizar ações naturalistas, como: Chorar, falar frases, mexer os olhos, fazer xixi, etc. são diversos modelos de bonecas que se apresentam com essas características que mimetizam uma criança de verdade.

Quanto à *perspectiva*, classificamos como ângulo oblíquo pelo fato dos participantes se apresentarem de perfil, inferindo a ideia de alheamento, deixando implícito ao o leitor



que ele não pertence ao mundo apresentado na imagem. O leitor é convidado a observar a cena e contemplar os detalhes e não a participar do mundo representado nela. O que nos esclarece que o público-alvo da publicidade em tela são os adultos, os pais das crianças, possíveis consumidores do produto anunciado.

No que concerne à materialidade linguística, o enunciado *“O que uma criança está fazendo com uma boneca?”* Apresenta-se em forma de pergunta, apresentando um questionamento lançado pelo enunciador ao público leitor. No enunciado, percebemos ainda que o sujeito criança está no singular, mesmo a cena mostrando duas crianças. O que nos faz inferir que o enunciador quer chamar a atenção do leitor/ observador para uma criança em específico: o menino, o qual se apresenta como um elemento novo no contexto representado na imagem.

A questão lançada buscar causar no leitor uma análise mais acurada da cena, trazendo a baila uma discussão sobre a ideologia de gênero e o papel social do gênero dentro de um contexto infantil de brincadeiras de bonecas. A pergunta, ao mesmo tempo em que chama o leitor a focar no elemento novo do contexto de comerciais de boneca, ou seja, a presença do menino como elemento novo, também busca desconstruir a visão tradicional de brincadeiras de bonecas buscando chamar o público para refletir sobre a possibilidade de ter uma criança do gênero masculino nesse tipo de brincadeira, sugerindo um discurso não preconceituoso.

No que concerne às escolhas léxico-gramaticais, a palavra criança no enunciado acima foi usada para se referir especificamente ao menino. Essa palavra é classificada gramaticalmente como um substantivo sobrecomum, ou seja, não admite contraste de gênero. O que nos faz inferir que a escolha lexical do produtor elucida a ideia de inclusão, por se utilizar de uma palavra genérica e englobante (menino e menina), ratificando a posição valorativa do produtor no que concerne a discussão sobre a ideologia de gênero. O produtor parte do posicionamento socioideológico de que independente do gênero, o menino e a menina podem interagir na brincadeira.

Por ideologia entendemos “todo o conjunto dos reflexos das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sógnicas.” (VOLOSHINOV, 1998). Para Bakhtin e o círculo a ideologia não é algo pronto, já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas é algo que é construído a partir das relações sociais. Isto é, a ideologia



perpassada aqui é pertencente a um determinado grupo social que reflete e refratam valores e posicionamentos axiológicos distintos.

Para compreendermos quais são os posicionamentos socioideológicos que estão postos na publicidade, devemos partir de dois pontos de vistas diferentes: A posição defendida pelos valores da sociedade ocidental e a posição contrária a esses valores.

Partindo do pensamento dos valores ocidentais, a sociedade trata a questão da brincadeira na infância como forma de fomentar e instruir a criança para os princípios instituídos nesse tipo de sociedade, ou seja, voltados para os valores éticos e morais pautados no discurso bíblico-religioso. Para isso, a brincadeira de meninos e meninas parte do princípio da noção dos papéis sociais do gênero masculino e feminino.

De acordo com Parsons (1956) o papel feminino é expressivo, responsável por preencher funções internas da família, como manter a proximidade das relações entre os parentes, cuidados como a casa e com os filhos, e o papel masculino era instrumental, responsável por manter as funções externas da família, como prover suporte financeiro. Portanto, nas brincadeiras, os meninos participam de atividades como brincar de carrinhos, corrida, lutas, bonecos, etc. Já as meninas brincam de casinha, bonecas, brincadeiras de roda, etc. Essa divisão nas formas do brincar, influenciada pelo pensamento conservador judaico-cristão, parte da ideia de que na brincadeira, as crianças aprenderão quais serão seus papéis sociais, ou seja, a menina aprende a cuidar da casa, da família e o menino aprende a proteger a família.

Partindo da visão construtivista, na qual gênero é concebido como um construto social alcançado pela experiência social, a brincadeira não é vista como um momento de separação entre meninos e meninas, pelo contrário, é palco de interação indiscriminada entre ambos os sexos com o objetivo de fazer com que a criança se reconheça como ser social, buscando construir sua identidade a partir de suas vivências desconsiderando a questão biológica do gênero.

Esses índices de valor perpassam a peça publicitária ora como discurso explícito buscando demonstrar para o público leitor que o que está em jogo com a presença do menino na cena é a ludicidade, atmosfera de acolhimento e inclusão, buscando agregar valores e fazer com que o menino também adquira conhecimentos domésticos e aprenda a cuidar da criança, pois assim como a mãe, o pai também pode exercer atividades domésticas. Ora, permeado no texto visual e nos enunciados verbais, o produtor buscar acentuar seu



posicionamento de desconstrução do ideário tradicional de brincadeiras de boneca, pondo em xeque um tenso embate ideológico no que concerne aos papéis de gênero na sociedade contemporânea.

O discurso de acolhimento, inclusão e a quebra de preconceito existente entre a diferenciação de brinquedos de meninos e meninas pode ser interpretada como uma estratégia mercadológica para agregar mais consumidores para a empresa fabricante da boneca. A ideia de apresentar o menino como participante que interage com a boneca, busca persuadir os pais a relativizar seus posicionamentos e concordar com a ideologia perpassada na publicidade. E isso só pode ser concretizado com a aquisição do produto.



Imagem 2

Na imagem acima o participante representado se oferece para contemplação dos participantes interativos (leitor/consumidor), a ideia perpassada pela escolha estilística do produtor ao selecionar o contato como oferta sugere que os possíveis consumidores vislumbrem a cena de afetividade e cuidado demonstrada na ação de alimentar realizada pelo menino para com a boneca.

Esses sentidos também são conferidos na *distância social*, pois a imagem em plano médio por focar o menino da cintura para cima, também dar destaque a ação deste participante ao se apresentar alimentando a boneca com uma mamadeira. Essa ênfase na ação do menino refrata o posicionamento socioideológico do produtor ao passar a ideia de que ao interagir com a boneca *Baby Alive*, o menino adquirirá responsabilidade, aprenderá sobre os cuidados com os filhos. Esses posicionamentos ideológicos também são refratados na materialidade linguística, representada no enunciado “*Aprendendo sobre responsabilidade*”. O verbo “*aprendendo*” evoca o caráter pedagógico da boneca *Baby alive*



ao permitir que a criança aprenda a adquirir responsabilidade, absorver valores familiares de forma lúdica, ou seja, brincando.

Aqui observamos também que o produtor seleciona um menino negro como protagonista da cena, buscando ratificar a ideia de inclusão, respeito e afetividade ao contemplar na peça publicitária diferentes grupos étnicos.

O tema proposto para a peça publicitária é o cuidado denotado no slogan “Cuidando com *Baby Alive*” como também nos enunciados verbais e visuais que compõem o comercial. Porém, os sentidos refratados, isto é, o que está implícito, é a ideia de inclusão, tanto no aspecto de gênero quanto no aspecto étnico.

Essa ideia de inclusão é traduzida pela escolha do menino como protagonista do comercial, demonstrado na imagem 1 como também na imagem em tela ( imagem 2) que traz aqui um menino negro incorporando tanto a ideia de inclusão de gênero como a inclusão étnica.



Imagem 3

O destaque para essa última imagem, tanto a última imagem que nos propusemos analisar, quanto à última cena que aparece na peça publicitária ratifica o que vem sido exposto nas análises das imagens anteriores no que concerne a refração da ideia de inclusão do sujeito produtor do anúncio. Aqui fica explícita essa ideia ao observarmos o enunciado verbal “*Todos podemos cuidar*”. O vocábulo “*todos*” semanticamente sugere a ideia de inclusão, isto é, a escolha desse termo foi intencional para abarcar aqui meninos e meninas. Além disso, para denotar a ideia de cuidado o produtor seleciona o verbo *cuidar* que aparece sublinhado, em destaque, buscando traduzir que só com a *Baby Alive* o consumidor (os pais) poderá (ão) sentir a sensação de que seus filhos tanto meninos quanto meninas, aprenderão sobre o cuidado interagindo juntos.



#### 4. Conclusões

Todos os sentidos conferidos no anúncio estão banhados pelo posicionamento socioideológico do produtor do anúncio. Ao falar de um lugar social, dentro de um contexto sócio-histórico e cultural, o produtor busca pulverizar no texto multimodal os índices de valor por meio de suas escolhas estilísticas dialogando com os discursos de que a brincadeira não possui barreira de gênero, demonstrada na presença do menino no anúncio.

A Gramática do Design Visual de Kress Van Leeuwen (2000) nos permitiu perceber informações importantes reveladas na imagem que não são facilmente percebidas pelo leitor, como: as relações entre os participantes, as posições nas quais os participantes são representados, o ângulo da imagem. A GDV nos oferece um aparato teórico que possibilita a compreensão da imagem, mostrando que os elementos dispostos nesta traduzem sentidos, comunicando tanto quanto um texto verbal.

A ADD nos ofereceu suporte teórico-filosófico no que concerne aos estudos das relações dialógicas da linguagem e a noção de ideologia. A partir da intersecção dessas teorias que vislumbramos aspectos socioideológicos que permeiam os discursos semiotizados tanto na materialidade linguística quanto na materialidade visual, ou seja, na multimodalidade da publicidade que nos propusemos a analisar.

#### Referências

ALMEIDA, D.B.L. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements.**2006. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

\_\_\_\_\_. **.Estética da criação Verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.



FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KRESS E VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, 2000.

MARTINS, Jorge S. **Redação publicitária: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 1997.

MIOTELLO, Valdemir . **Ideologia**. In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos –chave. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES , Darcijane dos Santos; Francelino, Pedro Farias de. **Efeitos de sentido de figuras de linguagem no gênero anúncio publicitário: uma abordagem dialógica**. 81 f. Dissertação (mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7718>

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda: teoria-técnica-prática**. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 1999



## THE INCREDIBLES ARE BACK! – UMA ANÁLISE IMAGÉTICO-VERBAL DOS BONECOS A PARTIR DAS GRAMÁTICAS DO DESIGN VISUAL E SISTÊMICO-FUNCIONAL

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

Universidade Federal da Paraíba jaguiarsarinho@yahoo.com.br

Keila Gabryelle Leal Aragão

Universidade Federal da Paraíba gabryelleal@gmail.com

**Resumo:** Com o universo geek, a cultura dos filmes de super-heróis cresceu e se ampliou ano a ano e influenciou o desenvolvimento de diversos outros campos de entretenimento no universo infantil, entre eles, os brinquedos. De acordo com Kishimoto (1994), o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira", ou seja, em nosso trabalho, o brinquedo é concebido por objetos como o boneco, industrializado e estruturado, pois se apresenta pronto ao uso. Sendo assim, os brinquedos, particularmente os super-heróis, têm sido apresentados ao público com vistas a disseminar certos valores e ideias que constroem significados nas práticas sociais da criança (ALMEIDA; SILVA, 2011). Além disso, pesquisas demonstram que a estes artefatos tem sido atribuído o papel de suscitar reflexões acerca das novas realidades socioculturais (ALMEIDA, 2017a). Desse modo, este trabalho visa investigar os aspectos multimodais contidos em embalagens de brinquedos da coleção *Incredibles 2*, à luz das gramáticas do Design Visual e da Gramática Sistêmico-Funcional. Além disso, enquanto objetivos específicos, discutiremos as representações do feminino e protagonismo feminino que subjazem o discurso verbo-visual presente em nosso objeto de estudo e como esses brinquedos reconstróem velhos/novos discursos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, baseada em estudos descritivos e interpretativistas, a partir da construção de um corpus através das embalagens. Utilizaremos como respaldo teórico a Gramática do Design Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), a Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994), além de Santaella (2012), Almeida (2008, 2016, 2017b), Kishimoto (1994) entre outros autores que discutem a multimodalidade, a semiótica visual e o brinquedo. Para isso, selecionaremos duas embalagens do brinquedo *Incredibles 2*, lançados em 2018, sob o qual se deterá nossa análise a partir das metafunções Interativa e Composicional (GDV) e Ideacional (GSF). A nossa análise revela uma ressignificação do papel da mulher na sociedade, possibilitando releituras de estereótipos sócio-histórico-culturais e reverberando mudanças no discurso da sociedade.

**Palavras-chave:** Multimodalidade, Brinquedos, Super-heróis, Protagonismo Feminino.

**Abstract:** With the geek universe, the culture of superhero movies has grown, has expanded year by year and has influenced the development of several other fields of entertainment in children's universe, including toys. According to Kishimoto (1994), the toy is represented as an "object of playing maintenance", that is, in our research, the toy is conceived as objects such as the doll, industrialized and structured, because it is ready for using. Thus, toys, particularly superheroes, have been presented to the public in order to disseminate certain values and ideas that build meaning in children's social practices (ALMEIDA; SILVA, 2011). In addition, researches show that it has been attributed the role of arousing reflections on the new sociocultural realities to these artefacts (ALMEIDA, 2017a). Thereby, this paper aims at investigating the multimodal aspects contained toy package from the *Incredibles 2* collection, based on the Grammar of Visual Design and Systemic-Functional Grammar. In addition, as specific objectives, we will discuss the representations of the feminine and its protagonism which underlie the verbal and visual discourses present in our object of study and how these toys reconstruct old / new discourses. Therefore, it is a qualitative research, based on descriptive and interpretative studies, starting from the construction of a corpus through the packages. We will use as theoretical support the Grammar of Visual Design developed by Kress



and van Leeuwen (1996 [2006]), the Systemic-Functional Grammar proposed by Halliday (1994), besides Santaella (2012), Almeida (2008, 2016, 2017b), Kishimoto (1994) among other authors who discuss multimodality, visual semiotics and toy. For this, we will select two packages of the Incredibles 2 toy, launched in 2018, whose analysis will be based on the Interactive and Compositional (GDV) and Ideational (GSF) metafunctions. Our analysis reveals a resignification of the women role in society, enabling re readings of socio-historical-cultural stereotypes and reverberating changes in society discourse.

**Keywords:** Multimodality, Toys, Superheroes, Feminine protagonism.

## 1. Introdução

Partindo do pressuposto de que brinquedos compreendem “[...] materiais que são utilizados para favorecer, possibilitar, apoiar, garantir [e] ampliar as brincadeiras” (SILVEIRA; AFONSO, 2009, p. 69), além de demonstrarem como a sociedade tem se organizado, pois eles “estão intimamente relacionados a ‘o que acontece’ em sociedade, suas ideologias e valores”<sup>8</sup> (CALDAS-COULTHARD; van LEEUWEN, 2002, p. 94, tradução nossa), torna-se relevante destacar que esses artefatos também são responsáveis por construções socioculturais entre o público infantil, haja vista a relevância atribuída à “visão social dos papéis masculino e feminino na sociedade contemporânea”<sup>9</sup> (ALMEIDA, 2008, p. 223, tradução nossa).

Assim, conforme van Leeuwen (2005, p. xi, tradução nossa) pontua, na semiótica social, “[...] o foco mudou do ‘signo’ para a forma como pessoas usam as ‘fontes’ semióticas tanto para produzir artefatos e eventos comunicativos bem como para interpretá-los – [...] – no contexto de situações e práticas sociais específicas”<sup>10</sup>. Nesse contexto, os brinquedos podem ser objeto de estudo da semiótica social que se revela através da inserção de contextos sociais à ciência semiótica. Dessa forma, as semioses constituem a realidade e, inevitavelmente, questionamentos acerca das interações, da estrutura social e da produção de sentidos tornam-se bastante relevantes. Os maiores estudiosos e divulgadores dessa teoria são Kress e van Leeuwen (2006, [1996]), que ressignificaram as relações estabelecidas pelas metafunções propostas pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday (1994) e propuseram a palavra e a imagem como códigos semióticos passíveis de complementação

<sup>8</sup> “are intimately related to ‘what goes on’ in society, its ideologies and values”.

<sup>9</sup> “social view of men’s and women’s roles in contemporary society”.

<sup>10</sup> “the focus changed from the ‘sign’ to the way people use semiotic ‘resources’ both to produce communicative artefacts and events and to interpret them – [...] – in the context of specific social situations and practices”.



de sentidos e interação. Ou seja, esses estudos dos eventos discursivos, presentes na sociedade, merecem relevância por ressignificarem as estruturas de dominação e de controle de poderes.

A referência à semiótica social, portanto, direciona o interesse de análise textual para os aspectos da textualidade, das origens sociais, da produção e da leitura como atividades sociais, de forma mais pontual no campo político e das relações de poder, através das quais existem os sutis interesses daqueles que produzem textos, haja vista que “escolhas não são aleatórias, são sempre significativas e geradoras de significados distintos quando se levam em conta os contextos de uso” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 95). Assim sendo, vale destacar que os códigos semióticos imagético e verbal constituem verdadeira fonte de pesquisa sobre os atos linguísticos presentes nas práticas sociais pós-modernas.

Convém ressaltar, também, que o uso das novas descobertas tecnológicas proporciona textos multimodais com mais cores e imagens, por exemplo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, [1996]), há, na atualidade, uma complementação entre verbal e visual com vistas à construção de sentidos nos textos, para, assim, atingir seu propósito comunicativo.

Nesse sentido, este trabalho visa investigar os aspectos multimodais contidos em duas embalagens de brinquedos da coleção *Incredibles 2*, lançados no ano de 2018, à luz da Gramática do Design Visual e da Gramática Sistêmico-Funcional. Além disso, enquanto objetivos específicos, discutiremos as representações do feminino e de protagonismo feminino que subjazem o texto verbo-visual presente em nosso objeto de estudo e como esses brinquedos reconstroem velhos/novos discursos.

Temos, portanto, um trabalho qualitativo de caráter bibliográfico, em primeiro lugar, e, em um segundo momento, descritivo de cunho interpretativista. O critério de seleção é bipartite: (i) em primeiro lugar, a presença do homem e da mulher detentores de poderes; (ii) em segundo lugar, o protagonismo feminino em construção e o perfil da mulher heroína na pós-modernidade. Torna-se importante destacar, também, que “os super-heróis estão estreitamente interligados a contextos históricos e sociais”, conforme defendem Almeida e Silva (2011, p. 156), o que acarreta fortes alterações nas estruturas da sociedade e sua vinculação com as atividades humanas.

Considerando-se os conceitos referentes à GDV (KRESS e van LEEUWEN, 1996 [2006]) e à GSF (HALLIDAY, 1994), pretende-se aplicar as referidas teorias sobre os *Incredibles 2* a



partir das metafunções interativa e composicional (GDV) e ideacional (GSF), com vistas a interpretações sobre as representações verbo-visuais presentes na embalagem em estudo. Outros autores nos deram embasamento teórico para construção do trabalho como um todo, são eles: Santaella (2012), Almeida (2008, 2016, 2017b), Kishimoto (1994), entre outros que discutem a multimodalidade, a semiótica visual e o brinquedo.

## 2. Referencial Teórico

A pós-modernidade traz consigo grandes mudanças nas mídias e nos modos de interação das últimas décadas. Isto é, os textos necessitam de aparato tecnológico, cores variadas e recursos visuais requintados com vistas à construção de novos sentidos. Dessa forma, torna-se perceptível que a imagem na atualidade tem se tornado a forma de comunicação mais recorrente. Kress (1997) ratifica essa ideia ao demonstrar que diversos meios semióticos vêm coexistindo com a escrita, e isso possibilita a composição do sentido do texto por meio desses recursos multimodais.

Os brinquedos constituem, portanto, representações multimodais, uma vez que, “como significantes culturais”<sup>11</sup> (ALMEIDA, 2017b, p. 258, tradução nossa), esses artefatos “são dotados de dimensões sociais que vão além de seu espectro material”<sup>12</sup> (p. 258, tradução nossa), desfazendo a simples concepção de meros artefatos domésticos.

Dessa forma, o universo simbólico apresenta-se vinculado às estruturas sociais, e o homem permanece envolto nesse contexto, contribuindo para a produção de sentidos. Essas novas ideias possibilitam uma ampliação dos estudos sociosemióticos, bem como de pesquisas relacionadas aos gêneros multimodais. Assim, Kress e van Leeuwen (1996 [2006]) são os precursores dos estudos acerca do design visual e difusores da escrita vinculada à imagem, desfazendo a falsa ideia da primazia da primeira sobre a segunda.

A presença, portanto, de inúmeros elementos suscetíveis à pesquisa e ao estudo nas embalagens de brinquedos infantis tem respaldo a partir da ressignificação atribuída às metafunções Ideacional, Interpessoal e Textual da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), desenvolvida por Halliday (1994).

---

<sup>11</sup> “as cultural signifiers”.

<sup>12</sup> “are endowed with social dimensions that go beyond their material spectrum”.



Aquela, por exemplo, traça suas análises a partir da experiência do mundo material e do mundo interior dos indivíduos através da linguagem; ou seja, “a transitividade é,[...], entendida como a categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 67), cujos principais papéis são desempenhados pelos processos, pelos participantes e pelas circunstâncias (o que se faz, a quem e em quais circunstâncias).

A Interpessoal, por sua vez, trata das interações, com vistas a “negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 103). Nessa metafunção, a oração se materializa a partir da interação falante + ouvinte e das trocas de valores: informações (proposições) ou bens e serviços (propostas), baseadas no sistema de modo (recurso gramatical através do qual ocorrem as interações).

Por último, a Textual diz respeito à espontaneidade e ao planejamento durante o uso da linguagem, haja vista que “instintivamente tentamos organizar o que temos a dizer num modo de fácil compreensão pelo ouvinte ou leitor” (p. 128). Nesse contexto, dois são os sistemas que se inter-relacionam à medida que se organiza a oração, cujo status é de mensagem: a Estrutura de Informação (informação dada e de conhecimento partilhado, e a nova de característica imprevisível), além da Estrutura Temática (elemento posicionado no início da oração com perspectiva de destaque – o tema – e o restante da mensagem – rema).

A Gramática do Design Visual, por outro lado, apresenta-se estruturada a partir das metafunções representacional, interativa e composicional: a primeira diz respeito à forma como os participantes estabelecem relações, baseadas “[...] na estruturação sintática de seus componentes dentro do espaço semiótico” (ALMEIDA, 2017a, p. 178), a partir das representações narrativas, as quais “[...] representam os participantes visuais em movimento(s) de ação, em termos de feitos e acontecimentos dinâmicos” (p. 179), e conceituais, cujos representantes se mostram “[...] de maneira mais estática, na medida em que não possuem ações expressas por vetores” (p. 181).

No que diz respeito à segunda metafunção, a interação extrapola a composição imagética para estabelecer diálogo com o interlocutor, promovendo uma “relação entre o leitor/observador da imagem e a imagem propriamente dita” (p. 182) e levando em conta o contato estabelecido, a distância social entre eles, a perspectiva do ângulo, além do valor de realidade expresso por tal representação visual. Nesta metafunção, podemos observar a aproximação e/ou o afastamento do produtor do texto em relação ao receptor, isto é, o participante interativo, buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos, como destaca



Almeida (2016). Esta metafunção possui enquanto recursos: contato, distância social, perspectiva e modalidade.

A terceira metafunção evidencia a forma como os elementos da composição se inter-relacionam, buscando “integrar os elementos visuais das metafunções representacional e interativa para compor um todo coerente” (p. 185). Nessa lógica, há uma descrição acerca da complementaridade de sentidos presente em uma referida imagem, com vistas a “expressar ideias específicas” (p. 185). Nesta metafunção, verificamos os recursos: valor de informação, enquadramento e saliência.

Então, embora já existam trabalhos que analisem embalagens de brinquedos infantis (SOARES; ALMEIDA, 2018), bem como discutam acerca das possibilidades múltiplas deste artefato (SILVEIRA; AFONSO, 2009), a especificidade desta pesquisa, por outro lado, diz respeito à abordagem voltada para os quadros teóricos da GDV e da GSF, destacando as relações possíveis entre imagens e palavras. Além desse enfoque, convém destacar que, por meio da semiótica social, é possível “descrever como a semiótica funciona em certos contextos, onde regras explícitas e detalhadas são forçadas”<sup>13</sup> (van LEEUWEN, 2005, p. 48, tradução nossa).

Nesse contexto, os super-heróis presentes nas embalagens de brinquedos infantis trazem consigo marcas ideológicas acerca da participação do homem e da mulher na tomada de decisão e seus respectivos poderes, ratificando “a interligação entre poder e ideologia [e] considerando que geralmente um está a serviço do outro nos mais variados textos usados nas mais variadas práticas sociais” (MEURER, 2005, p. 83). Eis outra peculiaridade que diferencia esta pesquisa das demais.

### 3. Metodologia

O nosso trabalho é, primeiramente, bibliográfico e, em um segundo momento, descritivo de cunho interpretativista. Tendo em vista a coleta do objeto de análise e dos dados, a pesquisa aqui relatada se caracteriza por ser qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) na busca da investigação dos eventos comunicativos presentes nas figuras em questão.

---

<sup>13</sup> “to describe how semiotics works in certain contexts, where explicit and detailed rules are enforced”.



Para o desenvolvimento deste artigo, foram selecionadas duas imagens da embalagem dos bonecos *Incredibles 2*, lançados em 2018, para investigação dos seus elementos verbo-visuais, à luz das gramáticas do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006), a partir das metafunções interativa e composicional, e Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), levando em conta a metafunção ideacional.

Para análise, no segundo plano, evidenciamos: (i) em primeiro lugar, a presença do homem e da mulher detentores de poderes. A seleção desse corpus justifica-se com base em nosso foco de discussão sobre os gêneros nos brinquedos, haja vista que tem sido defendido, desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, segundo o Artigo 5º, para exercer o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança. Nesse contexto, Caldas-Coulthard e van Leeuwen (2004) destacam a ênfase que se tem dado à questão de gênero como uma construção sociocultural também por meio dos brinquedos, os quais “transmitem mensagens diferentes para as crianças sobre o mundo social e as práticas sociais que as rodeiam” (p. 14). Assim, as leis promulgadas nos anos 1980 foram decisivas em tornar a sociedade um lugar mais acessível para todos.

Porém, embora a legislação preze a plena convivência entre cidadãos como ação sociocultural, em defesa de todos usufruírem, juntos, dos mesmos ambientes e direitos sem nenhum tipo de discriminação, a igualdade entre os gêneros ainda têm pouca representatividade no mundo dos brinquedos. Tais informações, portanto, demonstram que seja ressignificada essa questão em nosso meio social, uma vez que, conforme Cruz (2011, p. 42) ressalta, “bonecos e bonecas que representam a diversidade são escassos”.

Em segundo lugar (ii), o protagonismo feminino em construção e o perfil da mulher heroína na pós-modernidade, pois tais investigações denunciam a necessidade de uma “sociedade mais crítica, consciente e menos dominada pelas formas de poder que servem a domínios institucionais de controle das ações contemporâneas”, conforme Almeida e Silva (2011, p. 167) pontuam.

#### 4. Análise e Discussão dos Resultados

No ano de 2004, através do lançamento do filme *The Incredibles*, a temática do megapoder fez voltarem à cena os super-heróis dos anos 60. Vale ressaltar a importância



desse filme para aquela época, com destaque para a atribuição da nota 8,0, segundo o *IMDb* (*Internet Movie Database*) - um dos mais respeitados sites de crítica popular de filmes e séries do mundo, além da premiação com o Oscar de melhor animação.

Vejamos as figuras 1 e 2:



Figura 1

*Mr. Incredible*. Embalagem do boneco Incredibles 2 da Jakks.



Figura 2

*Elastigirl*. Embalagem da boneca Incredibles 2 da Jakks.

Inicialmente, voltando-se para as figuras 1 e 2, no campo da metafunção interativa, ambas estabelecem um contato por demanda, através do qual o *Mr. Incredible* produz uma certa empatia com o participante interativo por meio do seu sorriso bonachão, enquanto a *Elastigirl* revela um olhar enérgico e fixo que, com o auxílio do dedo indicador, estabelece uma relação de convocação, corroborando a ideia do outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades.



Em relação à distância social, os participantes retratados nas embalagens são apresentados por meio de um plano fechado (*close-up*), que remete à ideia de intimidade e de familiaridade, reiterando a concepção bakhtiniana (1992) de que a identidade se constrói à proporção que se convive com a diversidade e com o outro.

No que diz respeito à perspectiva, a câmera está posicionada no nível do olhar do observador em ambos, no intuito de estabelecer uma relação igualitária entre os participantes; para isso, “[...] os super-heróis são importantes instrumentos na constituição do imaginário social” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 157), principalmente entre seu público consumidor, as crianças. Assim, o imaginário se constrói, primeiramente, através do brincar livre, e, posteriormente, será condicionado pela narrativa apresentada no filme em termos de atributos e poderes de cada personagem.

Quanto à modalidade, em ambos, são percebidos uma saturação de cor, uma ausência de cenário, uma luminosidade e brilho medianos; tais marcadores são utilizados com vistas a representar um certo grau de humanização desses super-heróis, uma vez que a modalidade representa “o recurso semiótico responsável pela determinação do valor de verdade de uma mensagem” (SANTOS; SOUZA, 2016, p. 40).

No tocante à análise composicional, vale frisar o valor informacional que é atribuído aos bonecos como foco das embalagens em estudo na perspectiva centro-margem. A centralização, portanto, põe em evidência aspectos como robustez e força, direcionando a atenção do participante interativo para os protagonistas. Nesse sentido, o protagonismo tem como resultado a conquista da liberdade e, conseqüentemente, a superação do estado de sujeição física, com vistas a assumir um papel ativo no processo.

Os vetores que subdividem verticalmente demonstram, à esquerda, a informação dada por meio do uso do semblante dos personagens, fazendo referência aos super-heróis construídos histórico-culturalmente no imaginário sociodiscursivo dos participantes interativos. Tal destaque busca evidenciar que, embora sejam reconhecidos com experiências de vida diferentes, o *Mr. Incredible* e a *Elastigirl* podem ser tratados como equivalentes perante a sociedade. À direita, encontra-se em evidência o número 2, o qual faz referência à reinserção no mercado destes artefatos após quase uma década, além da referência à logomarca da fabricante Jakks.

Já numa perspectiva horizontal, no topo da embalagem, são ratificados os poderes exercidos por ambos os heróis (mais salientes), não apenas sob uma perspectiva ideológica



“constituída por significações [...], contribuindo para manter ou mudar formas de poder” (MEURER, 2005, p. 93), bem como através da representação visual que estabelece e sustenta a relação de dominação por meio desses construtos significativos. As informações reais se dão na parte inferior da embalagem por meio do texto verbal: “*Incredibles 2 – Mr. Incredible*”; “*Incredibles 2 – Elastigirl*”, das referidas marcas “Disney – Pixar”; “Jakks” e das representações dos rostos dos heróis. Vale observar, ainda, que não há uma interligação entre os elementos apresentados, ocasionando certa individualidade em relação à composição por meio de uma estruturação forte.

Assim, ratifica-se que as interações sociais, bem como as posições ideológicas, são evidenciadas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada. Nessa linha de abordagem, analisamos o texto como uma unidade de significado que se utiliza de recursos semióticos de significação, quer seja por meio do código semiótico verbal, quer seja através do imagético, “explorando o que eles têm em comum bem como no que eles diferem, e investigando como eles podem ser integrados em artefatos e eventos multimodais”<sup>14</sup> (van LEEUWEN, 2005, p. xi, tradução nossa).

Desse modo, nossa análise também recorre à GSF como forma de investigar como tem sido divulgado o discurso social e culturalmente situado. Com vistas a estabelecer um diálogo com o participante interativo, os textos verbais apresentados nas embalagens dos referidos bonecos apresentam “uma visão para estabelecer como o mundo de alguém é construído ideacionalmente”<sup>15</sup> (ALMEIDA, 2008, p. 211, tradução nossa). Ou seja, nosso estudo analisa, também, como as escolhas dos processos podem revelar “identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença”<sup>16</sup> (FAIRCLOUGH, 1992, p. 76, tradução nossa). Assim, para nossa análise, foi escolhida a metafunção ideacional, baseada em seu sistema de transitividade, com destaque para os processos, os quais configuram um papel central na oração, bem como indicam a experiência que se desdobra por meio do tempo.

Os seguintes textos verbais são encontrados nas embalagens em estudo, compondo a multimodalidade do boneco *Mr. Incredible* e da boneca *Elastigirl*, respectivamente: *Mr. Incredible is everyone’s favorite super-dad. His mega-strength and invulnerability, combined with his unconvy ability to sense danger, make him a crime fighter extraordinaire; Elastigirl*

<sup>14</sup> “exploring what they have in common as well as how they differ, and investigating how they can be integrated in multimodal artefacts and events”.

<sup>15</sup> “a view to establishing how one’s world is ideationally construed”.

<sup>16</sup> “social identities, social relationships and knowledge and belief”.



can bend, stretch, and twist herself into any form. As the stay-at-home parent to the Parr's three children, she kept her superhero identity dominant for many years, but comes out of retirement when she is recruited to lead a campaign to make supers legal again. A seguir, a Tabela 1 apresenta os processos presentes nas embalagens do *Mr. Incredible* e da *Elastigirl*.

Boneco	Processos Relacionais	Processos Materiais	Processos Mentais
<i>Mr. Incredible</i>	is [é]	make [faz]	sense [sentir]
<i>Elastigirl</i>	<b>X</b>	can bend, stretch, and twist herself into any form [consegue dobrar-se, esticar-se, e torcer-se em qualquer forma]; kept [guardou]; comes out [sai]; lead [conduzir]	<b>X</b>

**Tabela 1:** Tipos de processos e suas ocorrências nas embalagens dos super-heróis *Incredibles2*

Nessa perspectiva, podemos notar que o texto presente na embalagem do boneco masculino utiliza-se dos três processos de forma igualitária, a partir do mesmo número de ocorrência, ratificando a ideia de herói, utilizando-se dos processos verbais ser, fazer e sentir. Isso permite afirmar que além de serem evidenciadas características e identidades, são também estabelecidas mudanças por meio de uma ação e experiências do mundo de nossa consciência.

Vale ressaltar também o uso de prefixos que indicam excesso e vários epítetos, que caracterizam socioculturalmente, de maneira positiva, o personagem. Por outro lado, o mundo textual da *Elastigirl* ocorre totalmente através de eventos que demandam algum investimento de energia por parte do participante. Tal análise permite afirmar, assim, que há uma intencional construção e demonstração à sociedade da “imagem de uma mulher multi-qualificada”<sup>17</sup> (ALMEIDA, 2008, p. 220, tradução nossa), reforçando a ideia de heroína, enfatizada através do comportamento daquela mulher que se divide entre várias atividades. Isso ressignifica, então, a relação estereotipada estabelecida entre a mulher e os cuidados com o lar, por exemplo. Portanto, torna-se importante afirmar que há, sim, uma “mudança gradual da posição social experienciada pelas mulheres ao longo das últimas décadas”<sup>18</sup> (p. 221, tradução nossa).

<sup>17</sup> “image of a multi-skilled woman”.

<sup>18</sup> “gradual change of social position experienced by women over the last decades”.



Desta forma, propusemos suscitar reflexões sobre a organização textual, tanto verbal quanto visualmente, presente em embalagens de brinquedos infantis, atentando para a complementaridade dos seus componentes verbo-visuais, os quais devem ser considerados na produção e na apreciação dos textos. Assim, pudemos perceber que “os brinquedos podem funcionar como veículo de transformação, quando despertamos para suas representações verbais e visuais como *textos* e apontamos para além de seus significados enquanto meros objetos de entretenimento” (SOARES; ALMEIDA, 2018, p. 30).

Portanto, esta análise destacou que as escolhas feitas na composição de uma imagem podem produzir significados de modo a expressar não apenas interpretações particulares, mas também a constituir formas sócio-histórico-culturais de interação, possibilitando a interpretação e, conseqüentemente, a ressignificação de ideologias presentes no texto. Assim, reiteramos que textos como eventos sociais têm efeitos causais, uma vez que possibilitam mudanças em nossas crenças, valores e atitudes, sustentando, transformando e/ou ressignificando ideologias; nessa perspectiva, torna-se urgente “investigar como o exercício de poder hegemônico no mundo contemporâneo se mescla com práticas discursivas” (MEURER, 2005, p. 91).

## 5. Considerações Finais

Este trabalho buscou evidenciar uma releitura da presença da mulher em sociedade assumida pela super-heroína *Elastigirl* no campo dos brinquedos infantis. Com base nos estudos descritos em torno desta pesquisa, torna-se relevante afirmar que as embalagens de brinquedos da coleção *Incredibles 2*, à luz das gramáticas do Design Visual e Sistêmico-Funcional, revelam uma ressignificação do papel da mulher na atualidade.

Assim, não somente as funções interativa e composicional da análise imagética, mas também a metafunção ideacional do código semiótico verbal, possibilitaram explorar as regularidades que se mostram nas esferas sociais e “entender o tamanho da carga ideológica das imagens” (ALMEIDA; SILVA, p. 166-167) e dos discursos verbais, viabilizando uma melhor compreensão da imagem e mostrando que os elementos dispostos nesta traduzem diversificados efeitos de sentidos.

Isto é, vemos os participantes representados atuantes no papel de heróis, principalmente, no que diz respeito à figura feminina em ação, ao contrário do que



observamos em muitos outros brinquedos em que as bonecas apenas pousam para contemplação.

Com base na Linguística Sistêmico-Funcional, por exemplo, a partir da análise textual presente na embalagem dos brinquedos, a releitura de estereótipos ganha destaque por meio de novos papéis sociais e identidades, com vistas a possibilitar mudanças no discurso da sociedade, o que “Fairclough chama de *conscientização* quanto à linguagem”, conforme destaca Meurer (2005, p. 106).

Por fim, ratificamos que os brinquedos são, sim, textos (ALMEIDA, 2006), representando mais que simples artefatos de diversão, haja vista seu poder de transformação sociocultural, histórico e linguístico; além disso, convém frisar como as suas embalagens comunicam bem mais do que supomos através de discursos solidificados e/ou reestruturados na sociedade.

## Referências

ALMEIDA, D. B. L. (Org.) **Novas Perspectivas em Análise Visual: do texto ao contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Icons of Contemporary Childhood**: a visual and lexicogrammatical investigation of Toy Advertisements. 2006. 228 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

\_\_\_\_\_. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2017a, p. 173-202.

\_\_\_\_\_. **Beyond the playground**: the representation of reality in fashion dolls' advertisements. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, SC*, v. 8, n. 2, p. 203-228, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. On diversity, representation and inclusion: New perspectives on the discourse of toy campaigns. *Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, SC*, v. 17, n. 2, p. 257-270, 2017b.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de; SILVA, Jordão Joanes Dantas da. Who's got the power? Uma análise visual da figura do super-herói no texto publicitário. *In*: CARMO, Cláudio Márcio do (Org.). **Textos e Práticas de Representação**. Curitiba: Editora Honoris Causa Ltda., 2011, p. 153-168.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Trad. Dora Flaksman. LTC Editora, 2005.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Stunning, Shimmering, Iridescent: Toys as the representation of gendered social actors. *In: Gender Identity and Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

\_\_\_\_\_. **Discurso crítico e gênero no mundo infantil**: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão*, v. 4, n. esp., p. 11-33, 2004.

CHÂTEAU, Jean. 1908 - **O jogo e a criança**/ Jean Château; [tradução Guido de Almeida]. São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, M. B. **Bonecas, diversidade e inclusão**. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 85, p. 41-52, 2011.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e Seus Contextos de Uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Trad.: I. Magalhães *et al.* Brasília: Editora UnB, 2001.

FERNANDES, Jose David Campos, ALMEIDA, D.B.L. **Revisitando os cartazes de Guerra**. *In: Perspectiva em Análise visual do fotojornalismo ao Blog*. Editora universitária UFPB, 2008.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, Gunther R. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Londres: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In: \_\_\_\_\_*; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.), **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**/ Janet R. Moyles... [et al.]; trad.Maria AdrianaVeríssimoVeronese. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.



SANTOS, Francisco Roberto da Silva; SOUZA, Maria Medianeira de. A construção da realidade em imagens de editoriais: um olhar sobre o sistema de modalidade. *In*: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. (org.). **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SILVEIRA, Maria Claurênia de Abreu de Andrade; AFONSO, Maria Aparecida Valentin. **Ludicidade e Corporeidade Brincadeiras na Infância**. A criança e as múltiplas linguagens da Educação Infantil. Evangelina Maria Brito de Faria (Organizadora) – João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009.

SOARES, J. L. dos S.; ALMEIDA, D. B. L. de. **Brinquedos como representação social e de gênero na infância**: a resignificação do conceito de família. *Discursos Contemporâneos em Estudo*, v. 3 (2), p. 19-32, 2018.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.



## MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E MULTILETRAMENTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE ORIENTAÇÕES E PESQUISAS COM BASE NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Derli Machado de Oliveira

Universidade Federal de Sergipe [derli\\_machado@hotmail.com](mailto:derli_machado@hotmail.com)

**Resumo:** Para que um leitor consiga compreender diversas semioses em texto multimodal, principalmente a não verbal, é preciso pensar em estratégias de ensino a partir da multimodalidade, ampliando assim a visão dos alunos por meio de leitura de imagens. Nesse sentido, apresenta-se, neste trabalho, um relato de experiência sobre orientações e pesquisas realizadas no programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana, as quais tiveram como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos diante dos elementos multimodais presentes em diversos gêneros textuais. Tais pesquisas apresentam aportes teórico-metodológicos da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006), que olha para além da linguagem verbal e examina os vários modos de comunicação e construção de significados, de modo que os alunos aprendam a ler textos multimodais e adotem um posicionamento crítico. Seguindo este modelo é possível analisar três modos de representação (metafunção) de um texto não-verbal: representacional, interativa e composicional. Apresentaremos a aplicação desse aporte teórico-prático em duas pesquisas de dissertação de mestrado que analisaram gêneros multimodais, quais sejam: a capa de revista e a fotografia documental. Desse modo, para o alcance dos objetivos destas pesquisas, foram elaborados recursos e estratégias como caderno pedagógico e Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) que foram aplicados em turmas do ensino fundamental em escolas públicas. Os resultados apontam que a Gramática do Design Visual se constitui como uma excelente ferramenta de aplicação prática para o letramento visual, pois além de promover a reflexão crítica dos alunos diante dos elementos visuais, permite também que os docentes desenvolvam métodos inovadores para o ensino-aprendizagem voltados para as práticas de multiletramentos.

**Palavras-chave:** Mestrado Profissional em Letras; Multiletramentos; Gramática do Design Visual.

**Abstract:** In order for a reader to be able to understand several semioses in multimodal text, especially nonverbal text, it is necessary to think about teaching strategies based on multimodality, thus expanding the students' vision through reading images. In this sense, we present, in this paper, an experience report about orientations and researches carried out in the Professional Master's Program in Letters (Profletras), from the Federal University of Sergipe, Itabaiana campus, which aimed to develop the reading competence of the students. facing the multimodal elements present in various textual genres. Such research presents theoretical and methodological contributions of Visual Design Grammar by Kress and Van Leeuwen (2006), which looks beyond verbal language and examines the various modes of communication and meaning making, so that students learn to read multimodal texts. and adopt a critical stance. Following this model it is possible to analyze three modes of representation (meta-function) of a nonverbal text: representational, interactive and compositional. We will present the application of this theoretical-practical approach in two dissertation researches that analyzed multimodal genres: magazine cover and documentary photography. Thus, in order to achieve the objectives of these researches, resources and strategies were elaborated such as pedagogical booklet and Digital Learning Object (ODA) that were applied in elementary school classes in public schools. The results indicate that Visual Design Grammar is an excellent tool for practical application for visual literacy, as it promotes students' critical reflection on visual elements, but also allows teachers to develop innovative methods for teaching and learning focused on multi-practice practices.



**Keywords:** Professional Master in Letters; Multilanguage; Grammar of Visual Design.

## 1. Introdução

A pesquisa de mestrado é uma etapa fundamental do processo de formação acadêmica na medida em que representa a produção científica do mestrando cujo objetivo é a investigação de um problema, conciliando teorias e práticas metodológicas, a fim de promover o enriquecimento da comunidade acadêmica. Neste artigo, apresenta-se um relato de experiência sobre orientações e pesquisas realizadas no programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana, as quais tiveram como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos diante dos elementos multimodais presentes em diversos gêneros textuais.

O principal objetivo do Profletras é a formação de professores de língua portuguesa em todo o território Nacional. Na apresentação do programa feita no site da CAPES, é possível constatar essa orientação:

[...] o Profletras busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade (BRASIL, 2015).

Entre os objetivos da formação dos docentes através do Profletras, destacam-se: a) o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; b) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; c) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; d) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Ultimamente há muita discussão entre os pesquisadores sobre os discursos multimodais na era das novas mídias e das novas tecnologias, e como seria a prática desses discursos no processo de ensino-aprendizagem. Para que um leitor consiga compreender diversas semioses em texto multimodal, principalmente a não verbal, é preciso pensar em estratégias de ensino a partir da multimodalidade, ampliando assim a visão dos alunos por meio de leitura de imagens.



Visando atender esses objetivos, procurou-se dar às pesquisas orientadas pelo autor, um caráter prático e inovador, tendo como foco os desafios relacionados aos multiletramentos. Nesse sentido, propôs-se aos orientandos pesquisas que buscassem analisar alguns gêneros textuais multimodais, apresentando o aporte teórico-metodológico da Gramática do Design Visual (doravante GDV) de Kress e van Leeuwen (2006), que olha para além da linguagem verbal e examina os vários modos de comunicação e construção de significados, oferecendo importantes recursos para o processo de letramento visual.

Desenvolver as pesquisas, que se constituíram em dissertações do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, foi um grande desafio, por se tratar de uma nova abordagem, e não haver ainda muitas discussões pautadas na GDV a nível de graduação nas universidades. Além da pesquisa teórica, pensando no processo de intervenção pedagógica, buscou-se apresentar uma proposta de multiletramentos a partir das categorias de análise da GDV.

Desse modo, para o alcance dos objetivos destas pesquisas, foram elaborados recursos e estratégias como sequências didáticas e Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) que foram aplicados em turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas.

O presente artigo visa contribuir para a conscientização dos professores de língua portuguesa da importância da exploração de gêneros predominantemente visuais, utilizando as propriedades composicionais das imagens no gênero para despertar o conhecimento no que tange à análise de imagens. Sendo assim, *neste* artigo faremos de forma breve um relato de experiência no que tange à aplicabilidade da GDV para recursos semióticos além do texto-verbal. Apresentaremos a aplicação desse aporte teórico-prático em duas pesquisas de dissertação de mestrado que analisaram gêneros multimodais, quais sejam: a capa de revista e a fotografia documental.

Desse modo, organizamos o conteúdo desse artigo em duas seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentaremos os caminhos teóricos e metodológicos da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), sem, contudo, fazer o detalhamento de todas as categorias de análise de cada metafunção; na segunda, apresentaremos um recorte de duas pesquisas defendidas em 2015 baseadas na GDV.

A presente proposta, portanto, parte da necessidade de que as experiências inovadoras e bem sucedidas de práticas de multiletramentos nas escolas sejam compartilhadas a fim de contribuírem com a formação continuada de professores e,



consequentemente, com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Com estas experiências, espera-se incentivar os professores a não só conhecerem como também a utilizarem a GDV em suas práticas pedagógicas.

## **2. A Gramática do Design Visual: uma importante ferramenta para o letramento visual**

A Gramática do Design Visual (GDV), que surge em 1996, é uma adaptação da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) realizada pelos pesquisadores Gunther Kress e Theo van Leeuwen, focalizando o estudo da imagem. Os autores, que tem se despontado como os maiores estudiosos dessa área na contemporaneidade, fazem as seguintes considerações a respeito do Letramento Visual: a) As imagens visuais podem ser lidas como um texto; b) A multiplicidade de significados dos textos multimodais deve estar pautada nos seus contextos sociais; c) As imagens visuais, como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas. Os autores ainda afirmam que o desprezo pelo letramento visual na escola acaba gerando iletrados visuais. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A GDV, que tem se apresentado como uma importante ferramenta para análise de textos multimodais, parte do pressuposto de que assim como na linguagem verbal há uma gramática, isto é, uma estrutura organizada com uma série de elementos que permitem a produção de sentidos, a linguagem não verbal também segue “regras gramaticais”, desmistificando a ideia de que a imagem é algo aleatório e desprezado de sentido, servindo apenas como ornamentação de um texto.

Nesse sentido, a realidade atual no tocante às práticas de ensino da leitura e da escrita exigem docentes cada vez mais competentes para utilizarem a estratégias de ensino a partir de gêneros multimodais, com o objetivo de que os alunos o leiam, interpretem-no, compreendam sua estrutura composicional e conheçam sua função social, para, a partir daí, poderem desenvolver habilidades de leitura e escrita de modo crítico e consciente.

Segundo Almeida (2008, p. 9),

[...] o que a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen advoga é a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias.



Ao discorrerem sobre a GDV, Fernandes e Almeida (2008, p. 11,12) ressaltam que:

Diferentemente dos teóricos tradicionais, que costumam basear-se em ‘aspectos lexicais’ das imagens, Kress e van Leeuwen (2000) trabalham uma ‘análise gramatical’ das imagens. Pautam-se nas ‘teorias gramaticais verbais’, em especial nas metafunções da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday, que procuraram regularidades para compreender de que forma os diferentes modos de representação visual e de relações entre si se tornam padrões. Eles propõem uma gramática do design visual, que é hoje um dos estudos mais importantes na descrição da estrutura que organiza a informação visual nos textos.

Seguindo o modelo da GDV é possível analisar três modos de representação (metafunção) de um texto não-verbal: *representacional*, cuja significação está em, o leitor, ao entrar em contato com o texto visual, observar que na composição imagética há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 13); a *interativa*, que constitui um tipo de relação que se estabelece entre a imagem descrita e o espectador. Esse tipo de relação ocorre através de escolhas (do produtor do texto) que expressam: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade estabelecida entre o PR – Participante Representado (imagem) e o PI – Participante Interativo (leitor); e a *composicional*, que organiza/combina os elementos visuais de uma imagem em uma composição que faça sentido. (FERNANDES E ALMEIDA, 2008, p. 13-23).

Neste trabalho não apresentaremos o detalhamento de todas as categorias de análise de cada metafunção. Maiores detalhes poderão ser obtidos por meio do aprofundamento da GDV através da leitura de livros e artigos.

### **3. Desenvolvimento das pesquisas: caminhos metodológicos seguidos e os resultados alcançados.**

Nesta seção apresentamos o desenvolvimento de duas pesquisas defendidas em 2015 baseadas na GDV. Neste recorte destacamos somente os caminhos metodológicos seguidos e os resultados alcançados. Os trabalhos foram desenvolvidos seguindo o roteiro natural de uma pesquisa científica: definição do tema, escolha do objeto, coleta do corpus, revisão da literatura, metodologia etc.



De acordo com as Diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras <sup>19</sup>, “A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”. Ou seja, o Mestrado Profissional possui um caráter prático, cujo foco é transformar em atividades pedagógicas as teorias estudadas.

Buscando atender essas diretrizes, a escolha do tema se deu pelo enfoque do processo de letramento a partir do texto multimodal ou multissemiótico, ou seja, práticas de leitura numa perspectiva dos multiletramentos, tendo em vista que a grande quantidade de textos multissemióticos que circula nas mais variadas práticas sociais exigem letramentos para além do texto escrito, ou seja, letramentos multimodais/multissemióticos.

Apesar dos textos multimodais estarem presentes nas diferentes práticas sociais, nas últimas décadas vários pesquisadores têm observado que as atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa não exploram suficientemente a interação entre um texto verbal e o não-verbal, o que compromete a desenvolvimento da competência leitora dos alunos, pois a não consideração dos elementos verbais e visuais que estão presentes nos gêneros multimodais comprometem a compreensão do todo do enunciado.

Para Vieira (2012, p. 4), é preciso atentar para o fato de que

[...] os textos são produzidos com vários modos de representação e, assim sendo, o leitor deve considerar, além da língua escrita, todos os aspectos semióticos para chegar à compreensão deles, pois é comungando o verbal e o visual e analisando essa complementariedade que se obtêm as informações de um texto multimodal.

É necessário, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura, exigindo do leitor novas habilidades de leitura e interpretação, um leitor multi(letrado).

Na concepção de Dionísio (2005, p. 131), uma pessoa letrada deve ser uma pessoa “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. Para isso defende um letramento plural que concilie o letramento imagético (signo visual) e o letramento da escrita (signo verbal) (Dionísio 2005, apud OLIVEIRA, 2013, p. 3). Para

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/categoria/diretrizes#.XWe8AhKJLIU>>. Acesso em: 10 set. 2019.



designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a mensagens multimodais, Dionísio (2005) sugeriu o termo *multiletramentos*.

Diante desse problema, os pesquisadores Kress e van Leeuwen (2006) também apontam para a necessidade de promover o letramento visual, pois os alunos que não são alfabetizados para ler imagens acabam se tornando iletrados visuais.

### 3.1. O gênero capa de revista no processo de letramento visual

Nesta subseção apresentamos uma síntese da pesquisa realizada pela orientanda Sandra Virgínia Correia de Andrade Santos com o título *Competência Leitora dos Textos Multimodais: Interagindo com Objetos Digitais de Aprendizagem*<sup>20</sup>, cujo objetivo foi desenvolver a competência leitora dos alunos diante dos elementos multimodais presentes no gênero Capa de Revista. O estudo foi desenvolvido com os alunos do 8º ano da EMEF Iraildes Padilha Carvalho, no município de Tobias Barreto-SE.

A escolha do gênero capa de revista se deu após a própria pesquisadora constatar que se trata de um gênero multimodal não muito explorado no ambiente escolar. Apesar de a revista ser um suporte para vários outros gêneros como reportagens, artigos, etc., a capa pode ser considerada um gênero textual porque desempenha uma função social e é constituído de características estruturais e linguísticas específicas. Desse modo, é necessário conhecer e compreender as múltiplas semioses utilizadas em sua composição bem como seu processo de elaboração e interação com o leitor que contribuem não só para a sua percepção enquanto gênero textual, mas também para a promoção do letramento visual.

A capa de revista apresenta uma composição multimodal e tem como principal função atrair o leitor para a leitura dos gêneros presentes dentro dela. Entre os elementos verbais encontram-se o nome da revista, as chamadas (principal e secundária), o texto explicativo, além do preço, mês e ano de publicação. Entre os elementos não verbais estão a logomarca da revista e as imagens (principal e secundárias).

O *corpus* escolhido para análise multimodal através das metafunções apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006) foi a capa da revista *Mundo Estranho*. Produzida desde

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7960/2/SANDRA\\_VIRGINIA\\_CORREIA\\_ANDRADE\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7960/2/SANDRA_VIRGINIA_CORREIA_ANDRADE_SANTOS.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2019.



2001 pela Editora Abril, esta revista tem como foco o público jovem e apresenta temas relacionados às curiosidades científica e cultural.

O processo metodológico adotado pela pesquisadora consistiu na utilização de um guia pedagógico produzido exclusivamente para a pesquisa, um Objeto Digital de Aprendizagem (ODA), que norteou as ações desenvolvidas durante oito aulas de Língua Portuguesa, cuja proposta teve como foco possibilitar o processo de contato dos alunos com o gênero capa de revista bem como de introduzir e aprofundar o conteúdo da GDV para que desenvolvessem um olhar crítico-analítico sobre o uso conjugado dos elementos linguísticos verbais e não verbais presentes nos textos.

Após esse processo, os resultados comprovaram que a utilização dos recursos digitais baseados na GDV fez com que os alunos que inicialmente pouco exploravam os elementos visuais presentes nos textos, passassem a experimentar uma ampliação da leitura visual, proporcionando-lhes uma aprendizagem dinâmica e significativa.

### 3.2. O gênero fotografia documental no processo de letramento visual

Nesta subseção apresentamos uma síntese da pesquisa intitulada *Letramento visual: trabalhando a fotografia documental no ambiente escolar*<sup>21</sup>, realizada pela orientanda Cynthia Carlla de Almeida Andrade, cujo objetivo foi proporcionar o letramento visual mediante a leitura de imagens fotográficas estabelecendo uma interpretação crítica da realidade e enfatizando a multimodalidade. O estudo foi desenvolvido com os alunos do 9º ano da Unidade Escolar Colégio Municipal de Andorinha, localizado na cidade de Andorinha, Bahia.

A pesquisadora escolheu como objeto da pesquisa algumas imagens/fotos do renomado fotógrafo Sebastião Salgado<sup>22</sup>, por sua obra apresentar uma reflexão a respeito das mazelas sociais. Quanto à escolha do *corpus*, Andrade (2015, p. 36) destaca que

A escolha de fotos do acervo de Sebastião Salgado não foi casual. Conhecido por documentar os modos de vida enfatizando a condição social ele busca trazer a tona

<sup>21</sup> Disponível em: < [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6450/1/CYNTHIA\\_CARLLA\\_ALMEIDA\\_ANDRADE.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6450/1/CYNTHIA_CARLLA_ALMEIDA_ANDRADE.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2019.

<sup>22</sup> Disponível em: < <https://sites.google.com/site/7e5histfoto/sebastiao-salgado>>. Acesso em: 10 set. 2019.



uma reflexão sobre os aspectos sociais que perpassa o mundo e pensando em estabelecer uma interpretação crítica da realidade através da leitura de imagens foi a maior motivação da escolha desse corpus. A seleção das imagens considerou quatro critérios: a) tratar-se de um tipo de foto que busca documentar a realidade; b) essas fotos documentam as mazelas sociais do Brasil e da África; c) a necessidade de se trabalhar a visão crítica dos alunos; d) a necessidade de se trabalhar com algo do dia a dia do estudante: a fotografia.

Como proposta didático-pedagógica ela elaborou um projeto didático por meio da aplicação de planos de aula nos quais foram feitas análises das fotografias à luz da GDV. Esse projeto didático culminou em um caderno pedagógico contendo explicações simplificadas a respeito da GDV e o passo a passo do projeto pedagógico com orientações para os professores aplicarem em sala de aula.

Andrade (2015, p. 54) ressaltou que

o caderno pedagógico visa, por meio de um projeto didático, orientar o docente a: 1) conhecer a teoria da Gramática do Design Visual; 2) estimular a produção artística de fotografias; 3) desenvolver atividades de leitura e análise dos recursos, técnicas e estratégias multimodais e imagéticas; 4) aplicar os conhecimentos apreendidos, durante as leituras, em exercícios de produção de imagens fotográficas; 5) produzir uma mostra fotográfica.

Uma das etapas do projeto pedagógico consistiu em projetar algumas fotografias por meio do *data show* para que os alunos identificassem os elementos da GDV implicitamente, ou seja, sem a necessidade de apresentar teoricamente as três metafunções e suas categorias de análise. Para que identificassem aspectos da metafunção representacional e os processos da estrutura narrativa foram feitas perguntas como: A imagem passa a ideia de ação? Qual elemento na foto indica a ação? Ela passa a ideia de uma história? Conte o que você vê na foto. Nessa atividade os alunos identificaram os processos da estrutura narrativa e escreveram pequenos textos a partir unicamente da leitura das imagens. Para ressaltar os aspectos referentes à metafunção interativa, enfim, fazer a leitura da imagem buscando observar as sensações e emoções provocadas pela relação entre o participante representado e o leitor, foram feitas perguntas como: quem está representado na imagem? Qual(ais) o(s) ângulo(s) que está(ão) disposto(s) o(s) participante(s) representado(s)? Qual a sensação causada quando o(s) participante(s) está(ão) de frente? De lado? Olhando diretamente para você? Qual a sensação causada ao olhar a foto: O participante representado mantém contato visual você procurando estabelecer uma relação? Você tem a sensação que o



participante representado é íntimo, próximo de você ou distante? O que você consegue entender a respeito da foto?

O projeto contou ainda com outras etapas práticas, quais sejam: os próprios alunos fotografaram os arredores da escola e, posteriormente, em sala, com o editor de imagens, colocaram as imagens em preto e branco e criaram legendas. A etapa mais animada foi a preparação e a realização da mostra fotográfica para toda a escola.

Após a aplicação do projeto, Andrade (2015, p. 49) teceu as seguintes considerações:

A imagem por si só pode produzir sentido; Os alunos quando orientados conseguem identificar as relações de sentido em imagens; Ao analisar as imagens os alunos conseguiram identificar os elementos que indicam narratividade nas imagens; Inserir no dia a dia da escola elementos que partem do cotidiano do aluno pode provocar mais atenção e colaboração nas atividades propostas; O gênero fotografia é uma possibilidade interessante para que os alunos façam seus próprios registros daquilo que julga importante; O letramento visual pode ser trabalhado em sala de aula mediante atividades que estejam próximos do cotidiano dos alunos.

As pesquisas aqui apresentadas, além de promover a conscientização dos professores de língua portuguesa da importância da exploração de gêneros predominantemente visuais, utilizando as propriedades composicionais das imagens no gênero para o direcionamento da leitura nas possíveis interpretações que o texto pode dar aos leitores reflexão sobre os significados das imagens junto com o texto verbal no processo de ensino e aprendizagem, contribuíram também para o desenvolvimento da competência do aluno do ensino fundamental para ler e interpretar textos multimodais.

#### 4. Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se apresentar um relato de experiência de orientação e pesquisa no contexto do Mestrado Profissionalizante em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Sergipe, campus Itabaiana (SE), cujo objetivo foi desenvolver a competência leitora dos alunos diante dos elementos multimodais presentes em diversos gêneros multimodais. Nesse sentido, propôs-se aos orientandos a realização de pesquisas utilizando-se do aporte teórico-metodológico da Gramática do Design Visual (doravante GDV) de Kress e van Leeuwen (2006) que oferece importantes recursos para o processo de letramento visual.



Desenvolver as pesquisas foi um grande desafio, por se tratar de uma nova abordagem, e não haver ainda muitas discussões pautadas na GDV a nível de graduação nas universidades. Ao longo das orientações e das pesquisas empreendidas, tanto na leitura do material bibliográfico, na coleta e análise do *corpus*, bem como na elaboração e aplicação do caderno pedagógico e do Objeto digital de aprendizagem (ODA), percebeu-se a sua importância não só para o aprimoramento da metodologia de pesquisa de análise de imagens, como também a relevância de se manter os docentes da rede pública atualizados quanto ao que está ocorrendo em termos de propostas de prática multiletrada e multissemiótica de ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, o programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio dessas pesquisas realizadas, contribui para a qualificação dos docentes que atuam nas escolas públicas dos Estados de Sergipe e da Bahia, aumentando a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a alcançar a tão desejada competência leitora do texto multimodal, capacidade de ler e interpretar diferentes semioses em texto multimodal.

Os resultados apontam que a Gramática do Design Visual se constitui como uma excelente ferramenta de aplicação prática para o letramento visual, pois além de promover a reflexão crítica dos alunos diante dos elementos visuais, permite também que os docentes desenvolvam métodos inovadores para o ensino-aprendizagem voltados para as práticas de multiletramentos. A GDV, a partir de suas propostas teórico-metodológicas, foi de grande importância, trazendo um novo olhar aos métodos de ensino aprendizagem de língua portuguesa, enriquecendo assim as ações pedagógicas.

### Referências

ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ANDRADE, C. C. A. **Letramento visual: trabalhando a fotografia documental no Ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

BRASIL. **Programa do Mestrado Profissional em Letras (Profletras)**. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 10 de ago de 2019.



DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, Danielle Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

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

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula**. In: *Anais do VI fórum identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade*. 28-30 nov. 2013. UFS – Itabaiana/SE, Brasil. Disponível em: <<https://sintaxelp.files.wordpress.com/2014/07/gc3aaneros-multimodais-emultiletramentos.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2019.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. Brasília, no prelo. In: VIEIRA, Patrício de Albuquerque. **Superinteressante em sala de aula: uma leitura multimodal**. Disponível em: <[http://cult-vi.uneb.br/anais/pdf/superinteressante em sala de aula-uma leitura multimodal.pdf](http://cult-vi.uneb.br/anais/pdf/superinteressante%20em%20sala%20de%20aula-uma%20leitura%20multimodal.pdf)>. Acesso em: 24 de jul de 2014.



## É FESTA! UM OLHAR PARA O DISCURSO ESPACIAL DE CENÁRIOS TEMÁTICOS INFANTIS PELAS LENTES DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*  
*Universidade Federal da Paraíba claudiaponcianoifpb@hotmail.com*

**Resumo:** Pesquisas em multimodalidade têm mostrado a relevância de se analisar um texto considerando a gama de modos semióticos responsáveis por efeitos de sentidos: oral, escrito, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial. Dentro da temática proposta para esta produção, 'diálogos entre multimodalidade e infância', este trabalho se volta para os cenários temáticos de festas infantis em casas de festas. São espaços construídos para serem usados como local de comemoração e para serem lidos como textos que comunicam mensagens para as crianças e demais usuários sobre o mundo social em que vivem, mas que por serem tão habituais, provavelmente, passam despercebidos pelo leitor. Nessa perspectiva, este trabalho visa explicar como um cenário temático realiza significados interacionais de maneira semelhante a um texto verbal. Especificamente, se pretende observar os recursos semióticos que estabelecem interação entre texto e leitor/usuário, os níveis de segurança/insegurança e os elos de identificação oferecidos aos usuários para se sentirem confortáveis, seguros e pertencentes ao espaço. O estudo ancora-se nos conceitos de multimodalidade, infância, festa e texto espacial. A Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996]2006) e sua ampliação para o discurso espacial (STENGLIN, 2004; RAVELLI e MCMURTRIE, 2016) é utilizada como ferramenta teórico-metodológica. O *corpus* é composto por três fotografias de cenários temáticos em diferentes festas de aniversário infantil que ocorreram na mesma casa de festas. Os resultados revelam que o espaço destinado à festa funciona como local de representação de uma narrativa de si mesmo e do outro, baseada em atributos simbólicos de narrativas pré-existentes, mas que não evidencia maior interação e liberdade de movimento por parte da criança.

**Palavras-chave:** Multimodalidade, infância, festa, texto espacial.

**Abstract:** Research in multimodality has shown the relevance of analyzing a text considering the range of semiotic modes responsible for the effects of meanings: oral, written, visual, auditory, gestural, tactile and spatial. Within the theme proposed for this production, 'dialogues between multimodality and childhood', this work focuses on the children's birthday party themes in party houses. They are spaces built to be used as a place of celebration and to be read as texts that communicate messages to children and other users about the social world in which they live, but because they are so usual, probably are unnoticed by the reader. In this perspective, this work aims to explain how a space like that carries out interactional meanings in a similar way to a verbal text. Specifically, we intend to observe the semiotic resources that establish interaction between text and reader/user, the levels of security / insecurity and the identification links offered to users to feel comfortable, safe and belonging to the space. The study is based on the concepts of multimodality, childhood, party and spatial text. The Grammar of Visual Design (KRESS and VAN LEEUWEN, [1996] 2006) and its expansion to spatial discourse (STENGLIN, 2004; RAVELLI and MCMURTRIE, 2016) is used as a theoretical-methodological tool. The corpus consists of three photographs of different children's birthday parties that occurred in the same party house. The results reveal that the space destined to the party functions as a place of representation of a narrative of oneself and the other, based on symbolic attributes of pre-existing narratives, but which does not show greater interaction and freedom of movement on the part of the child.

**Keywords:** Multimodality, childhood, party, spatial text.



### 1. Considerações iniciais

A temática 'Diálogos entre Multimodalidade e Infância' nos remete à existência de uma tênue relação entre esses dois conceitos, direcionando-nos para as múltiplas representações multimodais da infância, produzidas pelas ou para as crianças com a finalidade de aprendizado ou entretenimento, tais como: brinquedos, brincadeiras, desenhos, pinturas, palavras, sons, música, espaços, etc. Dentre os diversos textos multimodais sobre o universo infantil, este trabalho se volta para a parte interna de uma casa de festa, particularmente, os cenários temáticos de aniversários infantis, compreendidos como textos espaciais que dialogam com crianças (usuário alvo) e também com outros observadores (visitantes, convidados, espectadores), por meio de elementos estruturais fixos e de elementos variáveis. Assim, ao promover um diálogo entre multimodalidade e infância, amplia-se também o diálogo com o evento festa.

Estudos voltados para a análise multimodal de textos espaciais já foram desenvolvidos no contexto de pesquisas no exterior, a exemplo de Ravelli (2000), Stenglin (2004), Ravelli e Stenglin (2008), Stenglin (2009), Ravelli e Heberle (2016), Ravelli e McMurtrie (2016), citando apenas os mais recentes. No âmbito de pesquisas no Brasil, encontra-se um estudo de Callegaro, Martins e Kader (2014). Ressalta-se que esses estudos não abarcam o universo infantil, como também ainda não foram encontrados, até o momento desta pesquisa, estudos que analisem textos espaciais nesse universo.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo é evidenciar como um texto espacial do universo infantil estabelece interação com o usuário/observador, buscando observar dois aspectos especificamente: as possíveis relações de interação entre o texto espacial e o observador/usuário quando posicionados frente a frente; o grau de segurança/insegurança e de identificação e afiliação nesse espaço. Sua relevância recai na contribuição para o campo de estudos de Análise do Discurso Espacial no contexto brasileiro.

Por razões de sistematização para discussão, o artigo é composto por quatro seções principais: a primeira discorre sobre conceitos básicos que permeiam a pesquisa: infância, aniversário e texto espacial; a segunda seção descreve o aporte teórico-metodológico utilizado para análise; a terceira apresenta os percursos metodológicos adotados e a quarta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados.



## 2. Demarcando conceitos chaves: infância, festa e texto espacial

### 2.1. De qual infância estamos falando?

A infância é um conceito socialmente construído e atrelado às mudanças históricas e culturais. Nem sempre foi compreendida como um período único do desenvolvimento humano, garantindo à criança o direito de brincar, de aprender, de ser resguardada de riscos e obrigações, de ser protagonista em alguns eventos.

Os estudos de Ariès (2005) apresentam um trabalho precursor quanto à concepção de infância. O autor afirma que até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, provavelmente porque não havia lugar para ela. Os adultos em miniaturas as representavam. A partir do século XIII, surgiram as representações dos primeiros tipos de crianças em forma de anjo, com a aparência de jovem adolescente, o pequeno clérigo. Já no século XIV, representando uma infância sagrada, surgiram o menino Jesus ou Nossa Senhora menina e a criança nua como um segundo e um terceiro tipo de criança. A partir de então, uma iconografia inteiramente nova se forma, multiplicando cenas de crianças com a família, com seus companheiros de jogos, na multidão, com a mãe, na escola. No século XV, a representação da infância ocorreu por meio do retrato e do *putto*<sup>23</sup>. Do século XVI até meados do século XVII, quadros com retratos de família eram doados à igreja, representando a criança sozinha como centro da composição, o que marca uma evolução do tema da criança. É a partir do século XVII que se tem o registro de crianças participando e ajudando em festas e comemorações tradicionais como festa de Natal, de Reis, de São João. Esse costume de registrar crianças em festas se estende até a contemporaneidade, mas por outros suportes.

Almeida (2011) postula que a noção de infância dentro da perspectiva brasileira desenvolveu-se com base na sua diversidade e tem sido marcada pelas muitas histórias de infância que compõem os vários contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de crianças brasileiras. Nesse prisma, Viana (2018), em seu estudo sobre a infância contemporânea, situa as décadas de 1960 até 1980 como marcadas pela presença das crianças de diversas idades e classes sociais nas ruas, jogando em grupo, brincando de

---

<sup>23</sup> Outra representação da criança desconhecida na idade média. Refere-se a pinturas ou esculturas de um menino nu, geralmente gordinho e representado frequentemente com asas, derivado da figura do Cupido.



aventura, de faz de conta, subindo em árvores e fazendo muito barulho nas comunidades. O autor refere-se aos anos 1990 como o marco das crianças abandonando as ruas como espaço do brincar e hoje temos um contingente de crianças em espaços fechados, na maior parte do tempo.

Dito isto, é essa infância contemporânea do século XXI que este estudo versa. Precisamente a infância de crianças pertencentes à classe socioeconômica privilegiada, que transitam em espaços sociais predominantemente fechados e demarcados para elas, tais como: lojas de roupas, de calçados, de brinquedos, escolas, consultórios de pediatria e de psicologia, salões de beleza, espaços destinados para jogos e brincadeiras nos Shoppings (*playgrounds, game station*) e prédios privados destinados a festas. Este último é o espaço de interesse para os quais se volta este estudo.

## 2.2. É aniversário de criança? Então vai ter festa!

A festa é um fenômeno histórico de cada povo, um evento social partilhado entre um grupo de pessoas de acordo com seus costumes para marcar um acontecimento individual ou coletivo. O povo brasileiro é multirracial e facetado, com culturas muito diferentes que celebram festas em diferentes configurações. Pode-se dizer que o Brasil é um país festivo, nas palavras de Perez (2012, p. 13), “[...] somos o país do carnaval, do futebol e do samba!” Talvez por isso os diversos motivos para comemoração não causem estranhamento. Por outro lado, a comemoração de festas infantis tem despertado a atenção da pesquisadora por duas razões: por ser realizada fora do espaço doméstico e pelas postagens de fotos nas redes sociais voltadas para detalhes do cenário, uma espécie de espetacularização do eu como alvo do olhar (SIBILIA, 2016).

Entre os estudos lidos, não foram encontrados fatos precisos que datassem historicamente o início das realizações de festas de aniversários infantis, provavelmente devido à concepção de infância e ao protagonismo infantil que não existiam antes. Isso se deduz nas informações trazidas por Pereira, Sardinha e Balsan (2016) que, baseados em Ralph Linton e Adelin Linton (1952), apontam os aniversários comemorados desde o ano 3000 a.C. no Egito Antigo, voltados para seres superiores, como faraós e deuses. Sucessivamente, o hábito foi estendido aos mortais. No princípio do cristianismo, o costume



foi abandonado devido às suas origens pagãs. No século IV D.C., a Igreja começou a celebrar o nascimento de Cristo, voltando o hábito de festejar aniversários.

Sirota (2008) assevera que o aniversário é um ritual antigo, datado da Antiguidade, mas que no período contemporâneo toma uma força e uma importância inéditas que sublinha a evolução do status da criança. Para a autora, o aniversário faz parte de um círculo de festividades, aparecendo entre os rituais que marcam as principais etapas da biografia de cada pessoa, desde o surgimento do indivíduo, até sua maioridade religiosa, o casamento e a morte.

Atihé (2012) considera a festa infantil de aniversário como uma das poucas marcações de passagem que permanecem significativas no cenário moderno, abordando tanto festas de aniversário infantil em formatos luxuosos quanto festas com menos recursos financeiros. Nas suas palavras (p. 213), trata-se de “um ritual familiar cuja finalidade é justamente a de iniciar, transmitir e reiterar àqueles que dele participam, as tradições de uma cultura, as quais asseguram a continuidade e o valor dos vínculos de afeto e significado que salvaguardam nossa humanidade.” Na visão da autora, a festa pode ser vista como um estado coletivo de infância, ancorado na supremacia da fantasia e das emoções, tanto quanto a infância como um estado de festa da vida, recuperáveis por força da imaginação e da memória, como nos álbuns de família.

Percebe-se que tanto Sirotta (2008) quanto Atihé (2012) discorrem sobre o aniversário da criança como uma festividade contemporânea que simboliza e registra a passagem de uma etapa. Na contemporaneidade, observa-se que essa festividade, como rito de passagem, tem sido comemorada em novos espaços físicos, além da residência.

### **2.3. Um exemplo de texto espacial: casas de festas infantis**

No Brasil, as casas de festas são os novos espaços sociais para comemorar o aniversário da criança. Esses espaços agregam cenários temáticos na sua parte interna (por vezes também na parte externa) que são construídos e reconstruídos a cada festa, como forma de registrar o território, de marcar a identidade da criança e de personalizar o ambiente. Eles podem ser vistos como ambientes minimamente, moderadamente ou fortemente confinados ou desprendidos, contribuindo para ampliar ou restringir a forma na qual a criança interage com o mundo ao seu redor. Comunicam mensagens para os usuários



sobre o mundo social em que vivem. São ao mesmo tempo espaços construídos para serem usados e para serem lidos como textos (RAVELLI e HEBERLE, 2016).

Stenglin (2004, 2009) descreve o texto espacial como uma estrutura tridimensional que compreende três planos de interseção: um plano aéreo que consiste em um telhado e/ou em um teto, um plano de parede e um plano baixo que compreende um piso. Ravelli e Heberle (2016) o definem como uma parte inerente ao nosso mundo social, contribuindo para nossa forma de viver, trabalhar e brincar. Para as autoras, é mais que um mero edifício físico e sua arquitetura. Inclui seu conteúdo dentro e fora, e também como é usado pelas pessoas. Ravelli e McMurtrie (2016, p. 1) resumem o texto espacial como sendo “a síntese da construção, espaço, conteúdo e usuário”. Ravelli (2008, 2014) afirma que é importante informar na análise se é o prédio como um todo que está sendo considerado, se são os elementos que o compõem ou mesmo alguma unidade menor.

### 3. Gramática do Design Visual e suas ampliações para os espaços tridimensionais

Com o desenvolvimento tecnológico, a palavra e outros modos semióticos de representação (oral, visual, auditivo, gestual, táctil e espacial) ganharam visibilidade, fomentando o desenvolvimento de um letramento multimodal. Para Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é proveniente de distintos modos de construção de sentidos materializados em um texto. Essa gama de modos semióticos é organizada estruturalmente e estabelece um discurso previamente articulado conforme os interesses do produtor. O leitor, por sua vez, recebe o texto e também seleciona esses modos que corroboram seus efeitos de sentidos.

Kress e van Leeuwen ([1996]2006) desenvolveram uma ferramenta analítica para os textos imagéticos, a Gramática do Design Visual (GDV), baseada na Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday, mostrando que assim como os significados na linguagem verbal se constituem de escolhas entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, a linguagem visual expressa significados através de estruturas visuais. Isso ocorre por meio da **metafunção representacional**, da **metafunção interacional** e da **metafunção composicional** (ou organizacional no caso dos espaços tridimensionais) que respondem respectivamente às perguntas: A que(m) esses significados se referem e o que descrevem? Como esses significados se conectam com as pessoas? Como os significados



estão estruturados para formar um todo coerente? Tais estruturas se realizam simultaneamente, mas uma ou outra pode ser aprofundada conforme o objetivo proposto pelo pesquisador, a exemplo do que será feito nesse trabalho.

Nessa perspectiva, Ravelli e McMurtrie (2016), em sua obra, ampliaram os esquemas das estruturas visuais da GDV para os textos espaciais, propondo uma gramática do espaço com ferramentas teórico-metodológicas para Análise do Discurso Espacial, baseadas nos estudos anteriores de Stenglin (2004) e Ravelli (2008). Para os propósitos desse artigo, são os significados interativos que interessam para análise. Por isso, somente a metafunção interativa será explorada.

### 3.1. Os significados interacionais

Nos espaços tridimensionais, os significados interacionais se realizam por meio do posicionamento frente a frente entre o texto espacial e o usuário/observador, que podem ser analisados pelas categorias de **Contato**, **Poder**, **Envolvimento**, **Distância Social** e **Controle**, por meio de níveis de segurança/insegurança, analisados pela categoria de **Ligação/Cerco** (Binding), por meio de recursos de identificação/pertencimento oferecidos aos usuários, analisados pelo **Vínculo** (Bonding), como também por meio da **Modalidade** (valor de verdade) e do **Engajamento Espacial** (heteroglossia e monoglossia). Estas duas últimas categorias não serão observadas devido aos objetivos pretendidos.

O **Contato** divide-se em Demanda ou Oferta. É de Demanda quando ocorre o contato visual direto, sem barreiras. Já a Oferta é quando ocorre ausência de contato visual. Em edifícios, pode-se ver para dentro, ou através dele. Por exemplo, se existem poucas janelas, ou janelas escuras, não há engajamento, sendo algo a ser contemplado; se as janelas são de vidro e permitem que se veja o espaço interno, há uma Demanda por interação. O **Poder** refere-se à relativa igualdade (ou a falta dela) construída entre o usuário/observador e o produtor, sendo realizada por ângulos verticais. Se o ângulo é baixo, o espectador dirige seu olhar para cima, “respeitando” o participante representado. Se o ângulo é alto, o espectador olha para baixo, detendo o poder. Em edifícios, geralmente, uma altura grande é utilizada para sugerir o seu poder. O **Envolvimento** concerne aos ângulos horizontais, ao modo como o espectador é envolvido no texto. Uma visão frontal e central leva a um engajamento do espectador com o texto. Um ângulo oblíquo oferece uma perspectiva lateral, um não



engajamento em relação ao texto. Em edifícios, tais ângulos são manifestados pelas formas diretas ou indiretas de acesso ao prédio, se seu acesso se dá andando em linha reta ou dando voltas. A dimensão horizontal também estabelece relações de poder quando é extensa ou possui outras características como a solidez do prédio, a qualidade ou a raridade dos materiais utilizados. A **Distância Social** depende da distância da posição de visualização, da existência de cercas para manter a distância e da proximidade do edifício ou de sua entrada com a frente da rua, variando desde uma distância íntima e pessoal até a social e impessoal. O **Controle**, acrescentado por Ravelli (2008), permite observar o grau de liberdade de acesso do usuário ao espaço, permitindo-lhe um acesso livre ou limitado dentro e em torno do espaço, com caminhos abertos ou fechados, com presença ou ausência de vigilância.

Stenglin (2004) acrescentou as categorias de **Ligação** (binding) e **Vínculo** (bonding) à metafunção interativa. A **Ligação** refere-se ao modo como o usuário pode ser afetado emocionalmente pela organização do espaço com relação à sensação de segurança ou insegurança. Embora não seja um conjunto de escolhas claramente definidas, a Ligação pode ser representada em uma escala de gradação de um contínuo, desde a extrema abertura do espaço até o seu fechamento extremo. Nessa escala, a insegurança é localizada nas extremidades, formando duas polaridades de insegurança que vai do muito limitado (fechado/preso) ao muito liberto (aberto/solto), com o nível de segurança no centro da escala. Os extremos da ligação evocam respostas claustrofóbicas quando o espaço é muito fechado ou agorafóbicas quando é muito aberto. Nessas extremidades da gradação, um espaço pode ser fortemente, moderadamente ou minimamente limitado/cercado, como também minimamente, moderadamente ou fortemente livre/solto. Já as escolhas medianas produzem zonas de conforto de segurança e proteção, ou liberdade e possibilidades. Nesse nível central de segurança, as extremidades do contínuo são menos intensas, como um meio termo da Ligação. Essas gradações são materializadas por elementos materiais de permeabilidade (elementos físicos e estruturais: piso, parede e teto) e do ambiente (elementos variáveis usados para organizar/ornamentar um espaço).

O **Vínculo** refere-se à maneira como os usuários são levados a se identificarem com um espaço, construindo união, inclusão, pertencimento. É realizada por três recursos: **hibridização**, **atributos simbólicos** e **ícones de vínculo**. Há hibridização quando um espaço é projetado para atender a muitas funções, expandindo assim o potencial de identificação



com o espaço. Os atributos simbólicos são as características de design do espaço que podem ser interpretadas como corporativas, domésticas, de décadas passadas, etc., ou seja, referências intertextuais que os usuários compartilhem e que contribuam para eles desejarem estar no espaço. Esses atributos simbólicos medeiam o terceiro recurso, os ícones de vínculo. Estes ícones de vínculo são os emblemas sociais de pertença que às pessoas se juntam, como anéis olímpicos, prédios, bandeiras, canções que são mediados por atributos simbólicos desses ícones.

#### 4. Percursos metodológicos

Este estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. O percurso metodológico da pesquisa está descrito nas etapas seguintes. Primeiro, uma consulta aos dados já coletados previamente para uma pesquisa mais ampla, referentes às imagens de casas de festas infantis na cidade de João Pessoa-PB, visualizadas no *Google Images*, buscando a casa de festa com um atrativo infantil em seu exterior, diferenciando-se das demais. Segundo, busca por imagens de cenários temáticos junto a espaços destinados ao entretenimento, postadas nas redes sociais da casa de festa selecionada. Terceiro, a definição do *corpus* para análise a partir de fotografias de festas infantis diferentes, mostrando a amplitude do espaço reservado para as festas realizadas no mesmo local. A quarta etapa é a análise. Nesta há a contextualização de cada cenário, a descrição e a interpretação das categorias da metafunção interativa. Por último, apresentação e discussão dos resultados.

#### 5. Cenários temáticos em festas de aniversários infantis: um olhar para o discurso espacial

As imagens a serem analisadas são três fotografias de festas infantis realizadas no interior da casa de festa Popótamus, localizada em Manaíra, na cidade de João Pessoa-PB. Sua escolha justifica-se pela fachada ser visualmente atrativa para quem passa pela rua. O exterior do prédio é identificado por um hipopótamo sorridente (um mascote) no alto, pelo nome de identificação 'Popótamus', pelas cores roxa e verde, pelas janelas redondas intercaladas nas paredes. Suas imagens de festas infantis postadas nas redes sociais mostram predominantemente o cenário decorado como um todo, enfatizando a mesa



temática principal e as lembrancinhas. Os espaços para entretenimento são discretos e raramente visualizados juntos à temática do aniversário.



**Figura 1:** Cenário Pequeno Príncipe- Aniversário infantil realizado na Popótamus - Junho 2017

**Fonte:** <https://www.facebook.com/Popotamusbuffet/photos/a.860299934065281/1386783721416897/?type=3&theater>

A Figura 1 mostra o cenário temático principal de entrada, identificado como Pequeno Príncipe, referente à comemoração do 1º aniversário de um menino, realizada em junho de 2017. A imagem foi escolhida por mostrar uma visão ampla do cenário temático entre tantas que focalizam detalhes da decoração. Para essa festa, não foram disponibilizadas imagens de espaços para entretenimento. Observemos as categorias da metafunção interativa, considerando o posicionamento frente a frente entre o texto espacial e o observador a partir do ângulo captado como sendo o ponto de entrada e posição do usuário/observador. A leitura dessas categorias varia entre uma gradação máxima à mínima à medida que o usuário se aproxima/se distancia do espaço.

Percebe-se um **Contato** de demanda ao permitir visualização direta e navegação pelo cenário, com possibilidade de toque aos objetos e pela disposição de mesas e cadeiras sugerindo interação tanto entre usuário e texto quanto entre usuários. Quanto ao **Poder**, nota-se relativa igualdade entre cenário e usuário por estarem no mesmo nível do olhar, embora o poder do espaço seja maximizado pela quantidade e qualidade de materiais de decoração (tapetes, papel de parede, luminária, bexigas, móveis provençais, vasos com flores, bolo artístico). O **Envolvimento** é forte devido à visão central e frontal do usuário com o espaço. A **Distância Social** é próxima, sem barreiras, embora para visualização da mesa temática principal, deva-se andar em linha reta até o fim do corredor. Quanto ao **Controle**,



este é inexistente para o usuário se movimentar dentro do espaço, mas moderado ao delimitá-lo dentro dele, pois não se observam saídas de acesso para outros lugares, exceto ao final do corredor do lado direito (Popótamus city) e pela porta de entrada inferida pela posição de captura da foto.

Examinando o nível de segurança/insegurança por meio da **Ligação**, o usuário acostumado a ambientes fechados, artificialmente climatizados e iluminados, pode se sentir no nível central de segurança da escala de gradação devido à dimensão e distância relativa entre os elementos estruturais de permeabilidade (teto, piso e paredes) e os elementos variáveis do ambiente (cor, luz, refletividade). O teto é relativamente alto, o piso amplo e as paredes afastadas uma das outras com janelas na lateral esquerda. As cores são claras no teto e piso, contrastando com cores mais fortes e brilhos refletidos dos elementos de decoração. Por outro lado, o usuário pode se sentir de leve a moderadamente limitado, ou claustrofóbico se não estiver acostumado ao ambiente fechado, à quantidade de pessoas concentradas e ao barulho.

Quanto à categoria **Vínculo**, recurso para observar o elo de identificação e pertencimento oferecido aos usuários, observam-se os atributos simbólicos, realçados por meio do posicionamento e repetição de itens, da iluminação e da associação simbólica à narrativa clássica do Pequeno Príncipe, como recursos possíveis de maior identificação dos usuários/observadores com o espaço. As imagens do Pequeno Príncipe se repetem no tapete, no display localizado ao lado direito, no painel por trás da mesa temática, nos banquinhos e em itens como o bolo e miniaturas sobre a mesa. Não se observam pôsteres do aniversariante no cenário, nem referência ao nome. As colunas e tapetes representando a noite iluminada com estrelas levam-nos à referência intertextual com uma passagem da narrativa: “[...] E abrirás às vezes a janela à toa, por gosto [...] E teus amigos ficarão espantados de ouvir-te rir olhando o céu. Tu explicarás então: ‘Sim, as estrelas, elas sempre me fazem rir!’ E eles te julgarão maluco.” (SAINT-EXUPÉRY, 2015).

Essas escolhas semióticas do espaço estabelecem interação com o usuário/observador evidenciando o cenário temático como local construído para apresentar um ‘príncipe’ à sociedade. Um espaço que se apresenta em igualdade quanto ao olhar, pode ser visto sem barreiras, ser tocado, ser transitado livremente se houver uma permissão prévia. Nesse caso, o espaço estabelece interação com o usuário, principalmente, por meio do cenário temático enquanto forma de narrativa de si mesmo (comemoração do



aniversário) e da narrativa do outro (narrativa clássica do Pequeno Príncipe). É um momento a ser registrado não somente na memória da família, mas no álbum de fotografias para a sociedade. A próxima imagem mostra o segundo cenário temático a ser analisado.



**Figura 2:** Cenário de Alice no País das Maravilhas- Aniversário infantil realizado na Popótamus - Abril 2017

**Fonte:** <https://www.facebook.com/Popotamusbuffet/photos/a.860299934065281/1328936427201627/?type=3&theater>

A Figura 2, semelhantemente à Figura 1, apresenta o cenário temático principal de entrada. Desta vez, é um cenário identificado como Alice no País das Maravilhas, referente à festa de aniversário de uma menina para comemorar seu 1º aniversário, em abril de 2017. Observa-se que se trata do interior da mesma casa de festa pelas quatro colunas centrais no meio do salão, pelas saídas de ar condicionado e pelo formato da iluminação no teto. Assim, há uma ideia de como o mesmo espaço pode ser adaptado para uma temática voltada para meninas.

As categorias de **Contato**, **Poder**, **Envolvimento**, **Distância Social** e **Controle** se estabelecem de forma semelhante à Figura 1, considerando que a imagem é captada praticamente com o mesmo ângulo, no mesmo ponto e posicionado um pouco mais atrás com leve distanciamento das colunas. A categoria da **Ligação** também ocorre de forma semelhante, exceto pela possibilidade ainda mais acentuada de respostas claustrofóbicas devido às janelas na lateral terem sido cobertas com cortinas. Por outro lado, as cores suaves podem aliviar essa sensação.

Quanto à categoria de **Vínculo**, percebe-se que são os atributos simbólicos relacionados à narrativa clássica, Alice no País das Maravilhas, que estabelecem identificação dos usuários/observadores com o espaço. Desta vez, o elo de identificação com o espaço é



fortalecido por Alice Maria, nome da aniversariante. O tamanho relativo, o posicionamento e a repetição de algumas imagens também contribuem para o grau de identificação. O primeiro deles é a imagem da Alice no piso, em tamanho maior com relação aos outros itens na entrada e em tamanhos menores nas bonecas de pano sobre as mesas. O segundo recurso é o posicionamento de um coelho branco com colete e relógio (como se estivesse correndo) próximo à Alice, tanto no piso quanto na parede frontal no contexto da natureza. Um terceiro recurso é a repetição de imagens da Alice, do coelho branco, do relógio, do gato e de cartas de baralho em formato de losango no piso e nas paredes. São recursos que podem ser observados como referência intertextual a trechos da narrativa. Por exemplo, imagens de Alice em tamanho maior e menor podem representar seu crescimento e diminuição na narrativa; imagens de Alice e o coelho, juntos, podem representar a passagem que desperta a curiosidade de Alice por características antropomórficas do coelho; o coelho correndo com relógio remete-nos ao ativismo do adulto e também da criança; as cartas de baralho em formato de losango no piso e nas paredes remetem à personagem Rainha de Copas.

Semelhantemente ao cenário anterior, esse interage por meio da narrativa de si mesmo enquanto espaço usado para comemorações e por meio da narrativa da temática escolhida para decoração do aniversário. É um cenário temático voltado para uma fantasia direcionada. Embora o cenário represente um ambiente externo (a natureza, o dia, as árvores, os animais), o espaço real é ambiente fechado, privado. A imagem seguinte apresenta o terceiro cenário a ser analisado.



**Figura 3:** Cenário de Frozen- Aniversário infantil realizado na Popótamus - Outubro 2014  
**Fonte:** [blogdopopotamus.blogspot.com/2014/](http://blogdopopotamus.blogspot.com/2014/)



A Figura 3 mostra o cenário temático identificado como *Frozen*. Refere-se à festa de aniversário de 6 anos de uma menina, realizada em outubro de 2014. A imagem foi escolhida por apresentar um espaço do cenário que conecta o tema da festa a outros espaços destinados à dança e à brincadeira, o que não foi encontrado no perfil do *Facebook* da referida casa de festa para as outras duas festas. Esse espaço localiza-se no lado direito do espaço destinado ao cenário principal nas Figuras 1 e 2. Se a imagem for ampliada, pode-se notar a saída identificada como Popótamus C(lub), ao final do corredor, do lado direito.

Nessa imagem, as relações de interação são estabelecidas com algumas diferenças se comparadas às Figuras 1 e 2. O **Contato** é de demanda por sugerir uma interação ainda mais evidente entre espaço e usuários e entre usuários, uma vez que há visualização de outras partes do espaço destinadas ao brincar, escalar, dançar. Quanto ao **Poder**, a imagem é captada num ângulo relativamente alto porque o usuário parece inclinar a câmera para baixo, detendo o poder. Ao mesmo tempo, o foco está na mesa com toalha, pratos, guardanapos e no boneco Olaf, não nos espaços para brincadeiras e dança, em segundo plano. O **Envolvimento** é forte devido à visão central e frontal que leva o usuário ao engajamento direto com o texto. A **Distância Social** é íntima, supõe-se que o usuário esteja sentado à mesa, como parte do cenário e próximo aos espaços para entretenimento. O **Controle** dentro desse espaço é inexistente quanto à liberdade para transitar no espaço, quanto à saída para outros espaços do ambiente e quanto à escolha da mesa e da brincadeira, mas restrita quanto ao tempo de uso dos brinquedos, pois há uma monitora responsável no local que é visualizada entre o jogo da memória e a fileira de bolas.

Quanto ao nível de segurança/insegurança para o usuário por meio da categoria de **Ligação**, essa parece ser moderadamente limitada pelos elementos de estruturas fixas: as paredes estão próximas, não se visualiza o piso e há distância moderada entre mesa e teto. Os elementos flexíveis do ambiente também contribuem: poucas mesas e cadeiras, cores fortes nas paredes, luminosidade reduzida, reflexo de luz nas paredes.

Sobre os recursos de afiliação e pertença ao ambiente na categoria **Vínculo**, é a hibridização do espaço, projetado para atender a outras funções (brincadeiras e danças), além do cenário temático principal de decoração, que potencializa a identificação do usuário com o espaço. O atributo simbólico do boneco Olaf sobre a mesa corrobora uma referência intertextual com o filme *Frozen*, cuja temática possivelmente foi escolhida pela aniversariante devido à sua idade.



Diferentemente das anteriores, essa imagem disponibiliza espaços para entretenimento infantil e não somente para visualização e contemplação da decoração da festa por parte do usuário. Percebe-se a possibilidade do brincar e do dançar próximo ao espaço do cenário temático principal no qual se concentram as mesas dos convidados, o que pode transmitir mais segurança aos pais por ser possível ver as crianças brincando. Essas escolhas refletem também como a casa de festa se representa para a sociedade, ou seja, além de ser um espaço amplo para festas, é um espaço para buffet, brincadeiras, jogos e danças.

### 5.1. Resultados e discussões

Os resultados apontam para uma relação gradativa nas relações de interação e efeitos de sentidos entre esses textos espaciais e o usuário/observador que depende de três aspectos. O primeiro é por meio de elementos estruturais fixos e de elementos variáveis (design espacial) que estabelecem estratégias de aproximação e afastamento para acesso ao texto, como também níveis de segurança/insegurança e elos de identificação e pertencimento. Estas são analisadas pelas categorias de contato, distância social, poder, envolvimento, controle, ligação e vínculo. O segundo aspecto é a experiência pessoal e social do observador/usuário dentro do espaço. O terceiro é o posicionamento e iniciativa do usuário com relação ao texto. O quadro 1 apresenta um resumo com os achados.

**Quadro 1-** Resumo dos achados nas três Figuras.

<b>Contato</b>	Demanda interação por meio de elementos variáveis do cenário temático que podem ser vistos e tocados.
<b>Poder</b>	Maximizado pela quantidade e qualidade dos objetos de decoração e por ser uma casa de festa renomada na cidade.
<b>Envolvimento</b>	Forte envolvimento pela visão frontal e central na entrada.
<b>Dist. social</b>	Íntima devido à entrada direta, mas moderada para chegar a outros espaços,
<b>Controle</b>	Usuário tem liberdade para se movimentar no espaço, mas é controlado e supervisionado quanto à saída para outros espaços.
<b>Ligação</b>	Nível central de segurança (ou moderadamente limitado), dependendo da experiência pessoal.
<b>Vínculo</b>	Atributo simbólico relacionado à intertextualidade com narrativas infantis e hibridização do espaço

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 6. Considerações finais



Este artigo evidenciou que cenários temáticos construídos em casas de festas comunicam mensagens como qualquer outro texto. Seus registros fotográficos compõem não somente um álbum de família, mas também um álbum coletivo e social como “modelo” a ser seguido para festas infantis, representando a sociedade brasileira contemporânea.

Esse formato de comemoração de aniversários infantis aponta o protagonismo da criança ressaltando a evolução do seu status, conforme aponta Sirota (2008). Sinaliza para uma infância favorecida economicamente que celebra aniversários infantis de forma magnificente dentro de um espaço fechado e de notoriedade na cidade. Ao mesmo tempo, a comemoração nesse espaço tem tempo cronometrado. O poder de imaginação, de criatividade e de fantasia da criança é condicionado à temática escolhida via objetos de decoração e às possibilidades de brincadeiras e entretenimento do próprio espaço. Tais achados foram corroborados pela identificação dos padrões imagéticos espaciais nas três imagens, conforme esboçado no quadro de resultados.

Espaços assim parecem ser cada vez mais valorizados na infância contemporânea, já que eles têm se ampliado em bairros da capital paraibana, sinalizando o mercado das festas infantis no qual a criança é alvo principal. Será que isso ocorre também em outras casas de festas, em outros espaços?

## Referências

ALMEIDA, D. B. L. Revisiting children’s studies through the lens of the sociology of childhood. **Poiésis**, Tubarão, v. v.4, n. 8, p. 473-484, Jul./Dez. 2011.

ARIÉS, P. A descoberta da infância. In: ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. [S.l.]: LTC Editora., 2005.

ATIHÉ, E. B. A. Nesta data querida: uma reflexão imaginativa sobre a festa infantil de aniversário e o cultivo da alma pelo imaginário. In: PEREZ, L. F.; AMARAL, L. M. W. **Festa como perspectiva e em perspectiva**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 211-232.

CALLEGARO, E. K.; MARTINS, N. B.; KADER, C. C. C. Análise do prédio da Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria sob a ótica da Semiótica Espacial. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Tabaté, v. 10, n. 1, p. 127-146, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **What is multimodality? Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.



- LINTON, A.; LINTON, R. **The Lore of Birthdays**. New York: New York, H. Schuman, 1952. Ilustrado por Bunji Tagawa.
- PEREIRA, C. M. R. B.; SARDINHA, D. C.; BALSAN, R. Um olhar geográfico sobre festas, aniversários e celebrações. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. p. 66-85, Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 31, n. 1, p. 66-85, jan./jun. 2016.
- PEREZ, L. F. Introdução. In: PEREZ, L. F.; AMARAL, L.; MESQUISTA, V. (. ). **FESTA como perspectiva e em perspectiva**. Rio de Janeiro-RJ: Garamond, 2012. p. 13-19.
- RAVELLI, L. Análise do espaço: adaptação e ampliação de esquemas multimodais. **Matraga**, Rio de Janeiro, 21, jan/jun 2014. Tradução de Maria Alice Antunes e Bianca Walsh.
- RAVELLI, L. J.; MCMURTIE, R. J.. **Multimodality in the Built Environment> Spatial Discourse Analysis**. London and New York: Routledge, 2016.
- RAVELLI, L.; HEBERLE, V. Bringing a museum of language to life: the use of multimodal resources for intetactional engagement in the Museu da Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 521-546, Junho 2016.
- RAVELLI, L.; STENGLIN, M. Feeling space: interpersonal communication and spatial semiotics. In: ANTOS, G.; VENTOLA, E.; WEBER, T. (. **Handbook of Applied Linguistucs**. Berlim e Nova York: Mouton de Gruyter, v. 2: Interpersonal Communication, 2008. Cap. 13.
- RAVELLI, L. Beyond shopping: constructing the Sydney Olympics in three-dimensional text. **Text**, Berlin/Boston, v. 20, n.4, p. 489-515, 2000.
- SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Rui Pereira. São Paulo: Escala, 2015.
- SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. 2ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Contraponto, 2016.
- SIROTA, R. As delicias de aniversário: uma representação da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, 2, n. 2, nov 2008. 32-59. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 maio 2018. Traduzido por Rosária Cristina Costa Ribeiro.
- STENGLIN, M. **Packaging Curiosities: Toward a Grammar of Three Dimensional Space**. University of Sydney. Sidney, p. 513. 2004.
- STENGLIN, M. Space odyssey: a guided tour through the semiosis of three dimensional space. **Visual Communication**, Los Angeles et al, v. 8, n.1, p. 35-64, 2009.
- VIANA, M. A. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, 7, n. 2, jul./dez 2018. p. 47-68.



## Agradecimentos

Expresso meus sinceros agradecimentos às seguintes instituições e pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho:

- ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pela liberação para capacitação.

às Professoras Doutoras, Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (UFPB) e Danielle Lins Barbosa de Almeida (UFPB), pelas calorosas discussões na disciplina e pela leitura deste trabalho em decorrência da mesma.

- à casa de festa infantil Popótamus, pela autorização do uso das imagens.



## UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DOS ESPAÇOS INFANTIS

Lucas Francelino de Lima

*Universidade Federal da Paraíba francelinolucas237@gmail.com*

**Resumo:** No campo de estudos semióticos, um dos principais ramos de pesquisas diz respeito à natureza dos diferentes sistemas de comunicação presentes na sociedade e de que modo ocorre o processo de construção de seus significados. É tomando como base essa perspectiva, que espaços tridimensionais como escolas, igrejas, praças e parques são concebidos enquanto textos, devido ao seu potencial para criar sentidos aos indivíduos que deles se utilizam. Contudo, a linguagem dos espaços tridimensionais nem sempre é tão óbvia e clara de ser percebida. Em vista disso, a atual pesquisa almeja propor alguns modelos de análise semiótica para os espaços tridimensionais, de modo a auxiliar a leitura de tais textos. Para isso, são analisados espaços de lazer destinados ao público infantil na cidade de João Pessoa, com base nos procedimentos metodológicos desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual. O artigo identifica alguns dos teóricos centrais que respaldam essa perspectiva, como Ravelli (2014), englobando as noções de metafunções e a concepção de espaços tridimensionais como textos. Além disso, descreve alguns dos principais significados possíveis de serem transmitidos por esses textos, bem como os significados que podem surgir a partir de um processo de interação entre texto e leitor.

**Palavras-chave:** Infância; Semiótica; Gamificação; Gramática do Design Visual.

**Abstract:** In a context in which new methodological practices are investigated to engage and motivate people, the present work seeks to identify the presence of gamification elements existing in the urban spaces of the city of João Pessoa. This problem arises from the perception that these elements have the capacity not only to give new meanings to the environments of which they are part but to engage people involved in interaction processes. After identifying such elements, it is ascertained which socio-semiotic resources are used to create meanings and how this happens. Lastly, this research conceives the city and urban spaces as texts charged with meanings, and as text, these meanings can be read, written, erased and rewritten. Kress and Van Leeuwen (2006) developed the Visual Design Grammar for the analysis of images, that are two-dimensional texts but, as other authors have done, the characteristics were borrowed for the analysis of urban spaces. Finally, when observing data, it is apparent that the presence of gamification elements adds new layers of meanings to the city text, enabling spaces to have new functionalities.

**Keywords:** Childhood, Semiotics, Gamification; Grammar of Visual Design

### 1. Introdução

A presença de elementos semióticos pode ser encontrada em todas as partes da cidade. Das luzes do semáforo que dialogam com pedestres e motoristas até os grafites em prédios abandonados, inúmeras práticas semióticas encontram nos espaços tridimensionais o seu campo de materialização.



Outro exemplo de tais práticas são os chamados *flash mobs*, que se caracterizam por ser apresentações atípicas que ocupam o espaço urbano, sendo um dos mais famosos o *Pillow Fight*, no qual pessoas se organizam através da internet e escolhem um local e horário para guerrear com seus travesseiros. Recentemente, através de jogos eletrônicos como Pokémon Go<sup>1</sup>, foi possível notar uma maior adesão às ruas e praças por parte de usuários a fim de completar missões que se iniciavam dentro do aplicativo de celular.

Não é raro que os espaços tridimensionais da cidade assumam características recreativas e é nesse conceito que se estabelece a concepção de gamificação, um termo derivado da palavra inglesa *game* (jogo). O termo foi primeiramente citado pelo consultor de websites Nick Pelling (2002), que descreveu a prática como o uso de elementos de jogos em contextos que normalmente não são de jogos. No entanto, a investigação acadêmica do conceito só ocorreu com Marczewski (2013), que em sua obra descreve a gamificação como a aplicação de mecanismos de jogos em atividades da vida real, com o intuito de influenciar comportamentos, melhorar a motivação e aumentar o engajamento das pessoas.

Tendo em vista que os elementos de jogos se manifestam em maior saliência nos espaços para recreação, como parques e espaços voltados para o público, infantil, essa pesquisa busca identificar os elementos de gamificação presentes nos espaços infantis e alguns dos possíveis significados que podem ser criados na interação entre tais elementos e as crianças.

Para tal análise, além dos conceitos desenvolvidos pelos teóricos da gamificação, será utilizado os pressupostos metodológicos desenvolvidos por Kress e Van Leeuwen (2006), na Gramática do Design Visual, a fim de compreender os múltiplos significados que podem advir do processo de interação entre crianças e o espaço construído para o brincar.

## 2. Entendendo a Gamificação

Um grande equívoco se apresenta quando se discute o termo gamificação, por esse motivo, antes de defini-lo, se faz necessário esclarecer o que a gamificação não é. Muitos acreditam que essa prática concerne a utilização de jogos para a realização de uma tarefa. Suponha-se que um professor queira quebrar o gelo de uma turma na qual ele nunca teve a oportunidade de lecionar anteriormente, e para efeito, decide trazer um jogo de tabuleiro para que os alunos se divirtam. Independentemente do resultado causado em sua turma,



esta prática não se caracteriza como uma prática de gamificação em si, mas a exploração de um jogo em sala de aula.

Tal crença acerca da natureza da gamificação pode ser justificada pela utilização de jogos com o intuito de descontrair pessoas para atividades consideradas mais ‘sérias’ e burocráticas, visto que de acordo com Huizinga (2001) algumas das principais características dos jogos são o prazer, o caráter “não-sério” e a liberdade de escolha (jogar ou não jogar). A gamificação por sua vez, não necessariamente se utiliza apenas de jogos, a sua prática se constitui do empréstimo dos elementos constituintes dos jogos para motivar e engajar pessoas.

É uma tarefa árdua atribuir apenas um conceito para os jogos, considerando suas múltiplas denominações ao longo da história e o seu fator relativista no que diz respeito a sua aplicação em diferentes culturas, já que enquanto fato social, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui (KISHIMOTO, 1994). No entanto, há autores, tais como Hunter e Werbach (2012) que obtiveram êxito em coletar e sistematizar elementos padrões dos jogos, como emoções, narrativa, interação, progressão, restrições, recompensas, desafios, turnos e vitórias.

No entanto, tais elementos não são características exclusivas dos jogos. Histórias em quadrinhos possuem uma narrativa e as leis de trânsito apresentam restrições aos motoristas, o que não os qualifica enquanto jogos. Outro aspecto referente aos elementos que merece ser mencionado diz respeito a sua aparição: não é necessário que todos apareçam ao mesmo tempo. Contudo, é imprescindível que alguns estejam presentes para que seja possível identificar a existência de um jogo.

A utilização das práticas de gamificação se apoiam em estudos da psicologia comportamental que sustentam a hipótese de que os seres humanos possuem uma predisposição significativa para se engajarem em atividades que oferecem desafios e recompensas, bem como os jogos (RADOFF, 2011). Tais práticas procuram dentre os seus objetivos, influenciar pessoas a terem um comportamento específico na maneira como elas se utilizam de algo.

Um exemplo de aplicação da gamificação pode ser observado no estacionamento da Universidade de Stanford na Califórnia. Em vista do número excessivo de carros em seu estacionamento, um aplicativo ligado ao GPS dos carros foi criado para captar o horário de entrada e saída das pessoas. A partir disso, além de possibilitar que os motoristas



soubessem os horários de maior uso do local, foi oferecido um desconto na conta do estacionamento para aqueles que conseguissem reduzir seu tempo de uso, resolvendo assim, o problema inicial da Universidade.

Em outros termos, a Universidade de Stanford se utilizou de pelo menos três elementos de jogos para solucionar a problemática de seu estacionamento. O primeiro diz respeito à **interação**. À medida que os usuários tiveram acesso aos horários uns dos outros, eles puderam comparar e se organizar quanto a dinâmica do estacionamento. O Segundo elemento trata-se do **desafio proposto**, que, por sua vez, é diminuir o tempo dos usuários no local. Finalmente, como terceiro elemento, tem-se a **recompensa** materializada na forma de desconto, que está atrelada ao fato dos motoristas que conseguiram cumprir o desafio.

Considerando a problemática inicial, há diversas outras atitudes mais burocráticas e impositivas que poderiam ter sido tomadas pela Universidade de Stanford, como a limitação do uso do estacionamento, estabelecendo um número determinado de horas para cada usuário. No entanto, a Universidade optou por uma conduta amena, possibilitando não só a motivação para obter o desconto, mas a escolha autônoma dos usuários, criando assim um sistema gamificado.

### 3. A Gramática do Design Visual

A GDV possui dentre uma de suas principais ascendências, a Gramática-Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Michael Halliday (1978). Essa gramática concebe a língua enquanto um construto sóciosemiótico no qual é possível encontrar múltiplas escolhas de significado, e não apenas uma.

Halliday (1978) entende que são nessas escolhas de significado que nossas experiências são construídas e potencializadas no contexto em que ocorrem. Foi partindo desse pressuposto que Kress e Van Leeuwen (2006) adaptaram as metafunções da GSF na medida em que os códigos visuais constroem relações interacionais e significativas, assim como outros tipos de linguagem, tais como a língua escrita.

A GDV propõe-se a apresentar como os diferentes modos de representações visuais se tornam padrões, e para isso, as sistematizações em metafunções propostas por Halliday na GSF, foram transferidas e adaptadas para a GDV. As metafunções foram divididas em três grupos: a representacional, interacional e composicional. Elas inicialmente foram aplicadas



para a análise de imagens bidimensionais. Contudo, autores como O’Toole (1994) e Pang (2004) adequaram esse sistema para a análise de textos espaciais, como ruas praças, ruas e cidades. Abaixo, veremos uma síntese da ampliação na GDV dos conceitos desenvolvidos por Halliday.

Halliday	Kress e Van Leeuwen	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica, em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
INTERPESSOAL	<u>INTERACIONAL</u>	responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), onde recursos visuais constroem "a natureza das relações de quem vê e o que é visto"
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress e van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da "distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem"

Figura 1: A adaptação das metafunções de Halliday por Kress e Van Leeuwen (Adaptação de ALMEIDA, 2006)

As metafunções foram desenvolvidas para designar os possíveis significados que um texto pode produzir. **A metafunção representacional** ocupa-se da natureza e conteúdo de um texto, na medida que descreve o que um texto representa tanto em seus aspectos funcionais como simbólicos. O segundo tipo de significado está incorporado na **metafunção interacional**, a partir dela é possível indicar de que modo um texto espacial facilita ou dificulta a interação dos usuários. Se pensarmos em um parque de diversão, há diferentes formas em que o acesso dos usuários pode ocorrer. Supondo que o parque não possua rampas de acessibilidade em suas extremidades, isso inviabilizaria completamente a entrada de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Por fim, têm-se o terceiro significado contido na **metafunção composicional**, que tange à priorização de alguns símbolos em detrimento de outros. Em textos tridimensionais, isso pode ser observado através do destaque que é atribuído a uma determinada característica, como a utilização de cores contrastantes com o intuito de ressaltar espaços específicos.



#### 4. Metodologia

A pesquisa parte de pressupostos defendidos por Pang (2004) e Ravelli (2014) do qual os espaços urbanos podem ser concebidos enquanto textos, visto que o design materializado em estruturas como igrejas, edifícios e praças podem comunicar informações como a história política e sociocultural aos usuários que se utilizam dos espaços em que eles se encontram.

O texto urbano não apresenta apenas um significado, mas vários. Além de serem lidos, esses textos são passíveis de serem reescritos de múltiplas maneiras através de um processo de interação, já que a múltipla coexistência de significados acarreta em diferentes usos do texto urbano.

É nesse cenário que verificamos como os espaços urbanos dedicados ao público infantil da cidade de João Pessoa se transformam em ambientes de recreação. Para tal fim, observamos fotografias do Parque Arruda Câmara e identificamos a presença de elementos de jogos, de modo a apontar a aplicação de práticas de gamificação no local.

Além disso, verificamos quais seriam as possíveis leituras deste texto em um processo de interação com os seus leitores infantis. Para isso, nos utilizamos da Gramática do Design Visual desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (2006), na qual é apontado os múltiplos significados que um texto pode assumir.

#### 5. Uma Análise Semiótica do Parque Arruda Câmara: Integrando a Gamificação a Gramática do Design Visual

O Parque Arruda Câmara, também popularmente conhecido enquanto Bica, é uma reserva zoobotânica situada no centro da cidade de João Pessoa, na Paraíba. De acordo com a prefeitura municipal (2018), o local possui uma área de 26,8 hectares onde habitam 80 espécies de animais de diferentes partes do planeta. Além disso, a reserva está envolva de vegetação da mata atlântica, contando com uma diversidade da fauna e flora brasileira. Como objeto de pesquisa, será observado o espaço designado a crianças do parque, tendo em vista que a reserva recebe por volta de 110 mil visitantes por ano, sendo a maioria deles crianças.



**Figura 2:** *Playground* do Parque Arruda Câmara  
(Registro do Autor)

**A instância composicional** possui a função de organizar e articular os elementos visuais de um determinado texto, ressaltando o significado de alguns elementos ao invés de outros. Kress e Van Leeuwen subdividem (2006) a metafunção composicional em outras subcategorias como o **valor de informação** e a **saliência**. Conforme Kress e Van Leeuwen (2006) o valor de informação se constitui a partir da disposição dos elementos enquanto a saliência relaciona-se com o grau de ênfase que é dado aos elementos.

No que tange o valor de informação, o significado pode estar subdividido nas regiões centro e margem, em que os elementos dispostos no centro são classificados de centrais e os na margem de marginais. O elemento do centro compõe o núcleo da informação, enquanto os elementos marginais possuem um valor de informação menor e estão ligados ao centro através de uma relação de subordinação. Como é possível observar abaixo na Figura 03, no centro encontra-se a casinha, enquanto isso, as barreiras estão localizadas à margem. No que tange aos elementos de gamificação, essa divisão entre centralidade e marginalidade acarreta em uma **restrição espacial**, delimitando a área onde a brincadeira deve ocorrer.



**Figura 3:** Casinha de Brincar no Parque Arruda Câmara  
(Registro do Autor)

A saliência de um elemento pode ser obtida através do aumento ou diminuição da intensidade de cores. Essa saliência se converte em importância hierárquica de significado. É difícil traçar uma distinção de saliência entre os elementos visuais do *playground*, visto que todos eles possuem cores que buscam chamar atenção, contudo, é possível delinear uma distinção entre o *playground* e o resto do parque (ver Figura 02), uma vez que no espaço infantil há uma predominância de múltiplas cores, ao passo que no parque há uma hegemonia de tons verdes. Essa diferença de tonalidades sugere que a funcionalidade do *playground* se diferencia do resto do parque. Isso pode ser explicado pelo uso de tais elementos que é feito pelas crianças, um é para brincar, enquanto os outros são para observar e aprender.

A partir da **metafunção interacional** é possível conceber como se dão os processos de interação entre texto e leitor. Nesse nível de análise destaca-se as instâncias de **poder** e **distância social**. A distância social de um texto tridimensional pode variar entre o íntimo até o impessoal e pode ser reduzida ou ampliada tanto pelos usuários como pelos elementos que compõem um texto. Uma parcela da noção de proximidade se dá por meio do distanciamento do objeto que é observado. Entretanto, estruturas como cercas, telas e arames igualmente servem para regular a aproximação de usuários dos objetos.

No tocante ao poder, ele pode ser definido a partir do modo como se dão as relações de (des)igualdade entre objetos e usuários. Um método para identificar essa relação é através dos ângulos verticais: Se o ângulo é baixo, o indivíduo olha para cima a fim de



contemplar o objeto. Essa prática atribui poder para o objeto que é observado, se o ângulo é alto o inverso ocorre (RAVELLI, 2014).

Para o acesso ao *playground*, não foi encontrado nenhuma estrutura que impeça ou intimida as crianças de se aproximarem. Ademais, o local possui em suas extremidades um contato direto com as outras ruas da reserva, possibilitando dessa forma, um ingresso acessível as atividades que acontecem nela.

Quanto aos brinquedos do *playground*, eles se encontram em sua maioria em uma relação de subordinação em relação ao observador, visto que são olhados a partir de um ângulo alto. Esse tipo de relação pode ser compreendido como um ‘convite’ aos usuários para as possíveis práticas que podem ser realizadas neles. Os brinquedos que não se encontram em ângulo de visão baixo, possuem elementos como barras para que as crianças possam se apoderar deles, tanto que, tal ângulo não compromete o ato de brincar. Além disso, essa natureza convidativa se corresponde diretamente para a instalação de um ambiente gamificado, visto que a **não-obrigatoriedade** de participação é uma das principais características dos jogos. Lotman (1978), define esse fenômeno como *atitude lúdica*, uma predisposição inicial do indivíduo a entrar no domínio semiótico que envolve o ato da brincadeira.

O estudo da representação do espaço se dá a partir da **metafunção representacional**. Conforme Ravelli (2014), em edifícios, o significado representacional engloba suas funções literais (para que serve? o que pode ser feito lá?), bem como suas funções simbólicas (o que significa?). Os elementos de observação podem ser os materiais utilizados na construção, o design e a escolha de objetos particulares.

A funcionalidade habitual da reserva zoobotânica é de servir de espaço para que ocorram ações de visitação, estudo e contemplação. Contudo, com a implementação do *playground*, a reserva atribui para si uma qualidade lúdica na medida em que cria outra funcionalidade. Essa nova funcionalidade estabelece um **processo de narrativa**, muito comum no universo dos jogos, no qual a reserva deixa de ser apenas um espaço de estudo e contemplação e se tornar um local para brincar.

Outro aspecto que chama atenção no *playground* da Bica é a sua materialidade, na qual majoritariamente predomina o concreto. Com o uso do concreto na morfologia do espaço é possível ter uma estrutura de considerável durabilidade mas por outro lado, essas estruturas se tornam rígidas e pouco confortáveis. Considerando o público alvo, que são



crianças, tais estruturas podem de algum modo inviabilizar a manifestação efetiva de jogos e brincadeiras em tais espaços.

## 6. Conclusões

Através da análise dos espaços tridimensionais do *playground* do Parque Arruda Câmara foi possível reconhecer a presença de elementos de gamificação na cidade de João Pessoa. Os elementos encontrados foram: restrições espaciais, a não-obrigatoriedade e a narrativa. Tais elementos foram utilizados com o intuito de engajar as crianças na prática de jogos e em processos de interação. No entanto, foi identificado que alguns dos brinquedos do parque são feitos de concreto, estrutura demasiadamente rígida que pode comprometer o conforto dos usuários que se utilizam desse espaço e conseqüentemente prejudicar e até inviabilizar qualquer tentativa de interação com esses brinquedos. Outro aspecto relevante da pesquisa diz respeito a ressignificação do espaço. Foi observado que a presença dos elementos de gamificação possibilitam novas leituras dos elementos espaciais analisados, visto que, a implementação do *playground* possibilita práticas que fogem da idealização inicial do uso do parque.

## Referências

ALMEIDA, D. B. L. **Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements.** 2006. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning.** Londres: Edward Arnold, 1978.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura.** Perspectiva, São Paulo, 1ª edição, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil.** Perspectiva, 1ª edição, 1994.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design.** 2ª edição. Londres: Routledge, 2006.

LOTMAN, Yuri. **Theme and plot: The theme of cards and the card game in Russian literature of the 19th century.** A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature, 1ª edição, 1978.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamification: A Simple Introduction.** Segunda Edição, 2013.



O'TOOLE, Michael. **The Language of Displayed Art**. Londres: Leicester University. Press, 1ª edição, 1994.

PANG, Kah Meng Alfred. **Making history in From Colony to Nation**: a multimodal analysis of a museum exhibition in Singapore. In: O'HALLORAN, K. L. (ed.). *Multimodal Discourse Analysis*. Londres: Continuum, 2004.

Prefeitura Municipal de João Pessoa. **A Capital**. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/setur/joaopessoa/> Acesso em: 18 de julho de 2019.

RADOFF, John. **Game On**: Energize Your Business with Social Media Games. *International Journal of Advertising*, 2011.

RAVELLI, Louise. **ANÁLISE DO ESPAÇO: ADAPTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE ESQUEMAS MULTIMODAIS**. Universidade de South Wales, 2014.

WERBACH, Kevin. HUNTER, Dan. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press, Universidade da Pensilvânia, 2012.



## DO MR. MAGOO TOY CAR AOS BRINQUEDOS INCLUSIVOS CONTEMPORÂNEOS: UM PERCURSO HISTÓRICO, SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO

José Maria de Aguiar Sarinho Júnior

Universidade Federal da Paraíba jaguiarsarinho@yahoo.com.br

**Resumo:** Os brinquedos e os seus significados, expressos durante o brincar, não só demonstram aspectos da comunicação, mas também revelam a transmissão de conteúdos culturais e valores sociais (CALDAS-COULTHARD; van LEEUWEN, 2004). Nesse contexto, com base em estudos que dizem respeito à relevância dos brinquedos na concepção de novas realidades socioculturais (ALMEIDA, 2017), esta pesquisa utiliza como respaldo teórico a Gramática do *Design Visual* (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006) com vistas a investigar de que forma a deficiência é representada nos brinquedos inclusivos, cujas intenções não são apenas estudos mais profundos nessa área, mas também são discussões acerca do papel desses artefatos como textos multimodais. Nessa perspectiva, Silva e Almeida (2018), Caldas-Coulthard e Van Leeuwen (2002), Halliday (1994), Santaella (2012), dentre outros, cujas abordagens estão voltadas para uma perspectiva sociosemiótica de estudo dos textos; além de Ariès (2005), Chateau (1987), Curtis (2006), Moyles (2002), Silveira e Afonso (2009), problematizam e defendem a contribuição do brincar para a construção do desenvolvimento das crianças, como expressão de uma determinada realidade sociohistórica e cultural. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho descritivo e interpretativista, cujo objeto de análise é constituído de bonecos da coleção “Amigos da Inclusão” que são confeccionados manualmente. Esta análise aponta para uma reconfiguração dos brinquedos inclusivos a partir de uma perspectiva sociosemiótica de estudo dos textos, possibilitando releituras de estereótipos socioculturais e históricos.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Semiótica Social; Brinquedos inclusivos.

**Abstract:** Toys and their meanings expressed during playing not only demonstrate aspects of communication but also reveal the transmission of cultural sources. In this context, based on studies which are concerned with the relevance of toys in the conception of new sociocultural realities (ALMEIDA, 2017), this research uses the Grammar of Visual Design as a theoretical contribution (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006), aiming at investigating the way disability is represented in inclusive toys, whose intentions are not only further studies in this area, but they are also discussions about the role of these artefacts as multimodal texts. From this perspective, Silva and Almeida (2018), Caldas-Coulthard and Van Leeuwen (2002), Halliday (1994), Santaella (2012), among others, whose approaches are focused on a sociosemiotic perspective of textual studies; besides Ariès (2005), Chateau (1987), Curtis (2006), Moyles (2002), Silveira and Afonso (2009), discuss and defend the contribution of playing to the construction of children's development, as an expression of a particular socio-historical and cultural reality. It is, therefore, a qualitative research, based on descriptive and interpretative studies, whose object of analysis consists in hand-made dolls, belonging to “Amigos da Inclusão” collection. This analysis points to a reconfiguration of inclusive toys from a sociosemiotic perspective of textual study, enabling re-readings of sociocultural and historical stereotypes.

**Keywords:** Multimodality; Social Semiotics; Inclusive toys.

### 1. Introdução



Durante épocas, acreditou-se que os brinquedos representavam, apenas, materiais dos quais as crianças faziam uso para brincar. No entanto, conforme Soares e Almeida (2018, p. 20) destacam, “os brinquedos vão além da sua função de entretenimento, podendo ser analisados como textos, por serem fontes de conhecimentos culturais, atores sociais de gênero e representantes da realidade”. Isto é, esses artefatos materializam-se, na verdade, por meio de discursos diversos, os quais carregam consigo narrativas socioculturais e históricas. Ellis (2015, p. 15, tradução nossa), por exemplo, reconhece neles os valores atribuídos pela sociedade, haja vista que “os brinquedos infantis, como objetos da cultura popular, envolvem o passado, o presente e o futuro”<sup>24</sup>. Fleming (1996) também ratifica tal posição à medida que destaca que a mídia (a televisão, por exemplo) tem sido uma das maiores coparticipantes dessa perspectiva, desde o início do século XX.

Embora o brincar esteja relacionado a “compreender, descobrir, ampliar as formas de saber”, conforme Silveira e Afonso (2009, p. 67) enfatizam; e seja um direito vital garantido por diversas leis, dentre elas a Convenção Mundial dos Direitos das Crianças, em seu Artigo 31, percebe-se pouca representatividade das crianças com deficiência nesse universo, principalmente quando se trata da confecção dos artefatos que são utilizados por elas. Em referência a isso, convém mencionar, ainda, que os brinquedos industrializados, normalmente, seguem padrões, os quais vão do destaque atribuído à “raça branca, com olhos azuis e longos cabelos loiros” (CRUZ, 2011, p. 44) até um “corpo masculino no centro, e não um feminino”<sup>25</sup> (FLEMING, 1996, p. 52, tradução nossa).

Este artigo busca analisar os brinquedos da linha “Amigos da Inclusão”, confeccionados pela artesã Cristiane Mendonça, sob o aporte teórico da GDV (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006) e de suas respectivas metafunções; para tanto, nosso objetivo principal é Investigar de que forma a deficiência é representada nos brinquedos inclusivos; além de i) identificar traços visuais nos brinquedos que remetam às questões de identidade; ii) Investigar o percurso sociohistórico e cultural desses artefatos; iii) Analisar, nesses brinquedos, discursos de cunho ideológico, a partir da ideia de que “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

---

<sup>24</sup> “Children’s toys as popular culture objects embrace the past, present and future”.

<sup>25</sup> “male body at the centre, and not a female”.



Para tanto, torna-se necessário destacar, na seção seguinte, aspectos socioculturais e históricos do brincar; além de analisar as características multimodais presentes nos brinquedos, uma vez que suas peculiaridades e seu potencial os tornam exímios exemplos de textos (ALMEIDA, 2006; SOARES; ALMEIDA, 2018).

## 2. Referências Teóricas

### 2.1. O brincar e suas versões multifacetadas: um estudo diacrônico

É fato que, por meio das interações estabelecidas pela criança com outras pessoas no entorno sociocultural, é percebida a ampliação da sua comunicação, uma vez que, segundo Curtis (2006, p. 39), “a nossa percepção do brincar está estreitamente associada às nossas crenças e valores sociais”. Nesse contexto, a gestualidade vai dando lugar a um uso cada vez mais aprimorado das diversas linguagens nas suas diversas formas de expressão. Assim, o brincar deve se tornar uma atividade cada vez mais presente no cotidiano e nas ações desse público.

Com base no que foi exposto, nota-se que as diferentes representações da infância estão intimamente associadas aos contextos históricos e socioculturais, o que tem permitido um repensar acerca do brincar. Conforme Silveira e Afonso (2009, p. 65) pontuam, “a brincadeira na vida das crianças tem sido discutida a partir de abordagens diversas, todas reconhecendo a importância que tem o brincar para o desenvolvimento infantil”.

Os pontos de vista de Chateau (1987) e de Moyles (2002) dialogam muito bem entre si, à medida que defendem a relevância do brincar nas interações sociais, quer seja por desenvolver a autoconfiança, as potencialidades e superar limitações, quer seja por colocar em prática a ludicidade. Com vistas a elucidar tais afirmações, Chateau (1987), por exemplo, tece diferenças entre os animais inferiores e os superiores, bem como Moyles (2002) busca explicações em Froebel (1826), cujas pesquisas demonstram o brincar como premissa para o desenvolvimento intelectual. Tais visões ratificam, então, o porquê de diversos educadores já demonstrarem a relevância do brincar há muitas décadas. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) sugerem, como proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil do Brasil, a garantia do direito à brincadeira para todas as crianças de 0 a 5 anos.



Sendo assim, não há como negar a relação intrínseca existente entre o brincar e o processo educativo. Levando em conta que o atendimento em creches e pré-escolas, instituído como direito social das crianças, se consolidou por meio da Constituição de 1988, esses espaços devem prezar pelo “brincar para o desenvolvimento das habilidades de manipulação, descoberta e raciocínio”, segundo Curtis (2006, p. 46) destaca. Ora, a ludicidade não deve corresponder a um dos princípios presentes nas propostas pedagógicas de Educação Infantil?

Considerando a questão levantada, vale ressaltar a importância do artefato por meio do qual esse universo lúdico também vai se constituir. Quer seja para fins pedagógicos, quer seja por motivos lúdico-interativos, “o brinquedo consiste em materiais que são utilizados para favorecer, possibilitar, apoiar, garantir, [e] ampliar as brincadeiras”, de acordo com Silveira e Afonso (2009, p. 65). Além disso, o brinquedo não retém a atenção apenas do público infantil, mas também dos pais, dos adultos, dos educadores e da propaganda. Na verdade, esse instrumento tem sido objeto de estudos e de pesquisas, com vistas a “discutir como quebrar estereótipos tradicionais na mídia e nos brinquedos infantis através da criação de narrativas e de produtos que, de alguma forma, reflitam as novas realidades sociais” (ALMEIDA, 2017, p. 258, tradução nossa)<sup>26</sup>.

## 2.2. O brinquedo e as suas características multimodais e multiculturais

A partir da concepção de que “somos demandados diariamente para lidar com textos multimodais, quer seja na rua, em casa, no clube, nos restaurantes, [...], e em inúmeros outros contextos em que práticas de letramento diversas são exigidas” (BEZERRA, 2016, p. 196), percebe-se que, devido às alterações que têm ocorrido na contemporaneidade, inúmeras e variadas práticas sociais têm mudado e direcionado o uso da leitura, da escrita e, primordialmente, da imagem.

Nessa perspectiva, são solicitadas do interlocutor “não somente habilidades e competências referentes a aspectos linguísticos, mas também a considerações socioculturais e significações multimodais” (HEBERLE, 2012, p. 83), por se tratar, evidentemente, da nossa interação com diversificados textos multissemióticos. Assim, o estudo de textos e a sua

---

<sup>26</sup> “to discuss how to break traditional stereotypes in children’s media and toys through the creation of narratives and products that somehow reflect new social realities”.



prática de produção devem prezar pela ‘competência comunicativa multimodal’, conforme defendem Royce (2007) e Heberle (2010). Pergunta-se: não faz parte da vivência e da comunicação cotidianas um reiterado uso de diversos modos e recursos semióticos?

Nesse contexto, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a partir dos estudos do código verbal elucidados por Halliday (1978), propuseram um estudo dos signos linguísticos não-verbais, potencializando, portanto, a ideia de multimodalidade na contemporaneidade. Dessa forma, “a Semiótica Social multimodal amplia a análise do signo verbal no processo de comunicação e passa a reconhecer, também, os múltiplos dispositivos visuais que perpassam um texto” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 39); isto é, a linguagem não-verbal está integrada a diversificadas maneiras de produção de significados, dialogando com diferentes marcadores de modalidade: cor, fonte, som, dentre outros. Então, os sentidos não se apresentam apenas dependentes dos signos, “mas como pertencentes a uma dada cultura e influenciados pelas relações conflituosas que determinam a estrutura social de um grupo”, conforme Santos e Souza (2016, p. 41) pontuam.

Logo, os códigos semióticos imagético e verbal, presentes tanto nas embalagens quanto nos brinquedos em si, constituem verdadeira fonte de pesquisa atual, haja vista que “eles são produzidos de acordo com significados sociais que variam histórica e culturalmente e, por isso, transmitem diferentes mensagens às crianças acerca do mundo e das práticas sociais que os cercam” (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002, p. 93, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Assim como as crianças negras, presentes em anúncios, apenas apareceram na revista *Parents* a partir da década de 1960, porque, segundo Seiter (1995, p. 87, tradução nossa)<sup>28</sup>, “historicamente, a imagem da propaganda da infância tem uma cor, e ela é branca”, as representações de deficiência em brinquedos infantis, a partir de uma perspectiva significativa de valores culturais, conforme Ellis (2015) pontua, só surgem a partir de *Mr. Magoo Toy Car*, de 1961. Vale frisar que Senhor *Magoo* é idoso e apresenta-se com uma baixa estatura. Além disso, possui uma severa miopia, a qual é responsável por uma série de situações adversas desencadeadas por causa de seu problema de saúde.

Esse panorama evidencia quão necessário tem sido investigar e buscar novos conhecimentos em e acerca de diferentes contextos discursivos onde, geralmente, imperam

<sup>27</sup> “They are produced according to social meanings which vary historically and culturally and, therefore, they convey different messages to children about the social world and the social practices that surround them”.

<sup>28</sup> “Historically, the advertising image of childhood has a color, and it is white”.



o silenciamento, a falta de oportunidades e a negligência; ou seja, é o mesmo que “reinventar a vida social, [...] uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 85). Dessa forma, o uso da linguagem, então, é investigado em diversos espaços e ambientes, onde são evidenciadas uma hibridização e uma reconfiguração das práticas tradicionais de interação.

### **2.3. Os brinquedos inclusivos e a multimodalidade: uma análise imagético-verbal**

Fairclough (1989) considera a linguagem como mantenedora e/ou transformadora das relações existentes de poder; Halliday (1994), por sua vez, defende que a análise do discurso deve estar atrelada às situações sociais, de uma maneira culturalmente situada. Além desses estudiosos, Kress e van Leeuwen (1996) também contribuem, à medida que destacam a grande importância sociocultural e histórica que têm tido as imagens e outros recursos semióticos na produção dos diferentes gêneros na atualidade. Assim, a Linguística Aplicada, a Análise Crítica do Discurso, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual dialogam muito bem, uma vez que, a partir de uma abordagem discursiva e com base nas várias modalidades semióticas, seus estudos e preocupações estão voltados para o contexto. Se a realidade é construída socialmente através do uso da linguagem, é chegada a hora de serem transformados, a partir das pesquisas, os discursos que perpetuam as estruturas sociais de poder, de opressão e de dominação em nossa sociedade.

Nesse sentido, partindo da ideia de que a inserção dos debates acerca da deficiência na sociedade é uma construção não apenas social, mas também cultural (ELLIS, 2015), ainda se manifesta tímida a presença entre o público infantil dos brinquedos que compõem a diversidade, uma vez que são evidenciadas, de maneira sutil, não só as características afro-brasileiras que nos são tão peculiares, bem como as deficiências físico-intelectuais que são negligenciadas. Segundo Cruz (2011, p. 42) adverte, “os bonecos e bonecas chamam a atenção por representarem apenas um formato de corpo: magro, atlético, de pele e olhos claros”.

No entanto, segundo Soares e Almeida (2018, p. 21), “a diversidade vem gradativamente despontando na mídia infantil através do rompimento das narrativas tradicionais de brinquedos”. Isso tem acontecido, principalmente, devido à diminuição das



restrições impostas à propaganda até os anos 1980, com vistas a “explorar novas formas de comunicação com as crianças”, conforme Kline (1993, p. 237, tradução nossa)<sup>29</sup> enfatiza.

Dessa maneira, os brinquedos podem colaborar com a difusão de novos discursos em relação às minorias, e, assim, intenciona-se dar visibilidade a essas representações por meio desses artefatos. Hoje, no mundo todo, há cerca de 150 milhões de crianças com deficiências, as quais nem sempre têm representação positiva na sociedade.

O nosso objeto de análise, os brinquedos “Amigos da Inclusão”, pode evidenciar essa busca por representatividade. Na contemporaneidade, percebe-se, por exemplo, uma maximização dos estudos em Linguística Aplicada a partir da “preocupação com novas epistemes” (MOITA LOPES, 2006), e isso também é reflexo das mudanças do foco da Linguística: de estudo e pesquisa histórico-comparatista para a ciência (século XX).

Levando isso em conta, a GDV (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2006) constitui um mecanismo de análise crítico-reflexiva das imagens que nos rodeiam com base na semiótica social; isso permite atentar para as instabilidades dos significados e suas relações, a influência das estruturas sociais, as imagens e suas investidas ideológicas, além da busca pelo poder.

Para tanto, essa gramática apresenta-se estruturada a partir das metafunções representacional, interativa e composicional: a primeira diz respeito à forma como os participantes estabelecem relações, baseadas “na estruturação sintática de seus componentes dentro do espaço semiótico” (ALMEIDA, 2017, p. 178), a partir das representações narrativas, as quais “representam os participantes visuais em movimento(s) de ação, em termos de feitos e acontecimentos dinâmicos” (p. 179) e conceituais, cujos representantes se mostram “de maneira mais estática, na medida em que não possuem ações expressas por vetores” (p. 181). No que diz respeito à segunda metafunção, a interação extrapola a composição imagética para estabelecer diálogo com o interlocutor, promovendo uma “relação entre o leitor/observador da imagem e a imagem propriamente dita” (p. 182) e levando em conta o contato estabelecido, a distância social entre eles, a perspectiva do ângulo, além do valor de realidade expresso por tal representação visual. A terceira metafunção evidencia a forma como os elementos da composição se inter-relacionam, com vistas a “integrar os elementos visuais das metafunções representacional e

---

<sup>29</sup> “to explore new ways of communicating with children”.



interativa para compor um todo coerente” (p. 185), utilizando-se do valor de informação, da saliência e da estruturação.

#### 2.4. *Mr. Magoo Toy Car*: pioneirismo no tratamento da deficiência como representação sociocultural de brinquedos

Na figura abaixo, observamos o personagem *Quincy Magoo*, a partir de uma representação narrativa, o qual é acometido por severas dificuldades em enxergar. A ausência de destaque para seus olhos intenciona fazer referência à sua deficiência, que parece não ser um empecilho para conduzir tal veículo.



Figura 1: *Mr. Magoo Toy Car* Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=mr.+magoo+car&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiW5drh-dXiAhWtLLkGHZCdCR4Q\\_AUIESgB&biw=1280&bih=664#imgrc=ddPg1j3jJc-MKM](https://www.google.com/search?q=mr.+magoo+car&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiW5drh-dXiAhWtLLkGHZCdCR4Q_AUIESgB&biw=1280&bih=664#imgrc=ddPg1j3jJc-MKM): Acesso em: 26 jul. 2019.

Ao mesmo tempo, *Mr. Magoo*, conforme é carinhosamente chamado, reforça velhos estereótipos em relação às pessoas com deficiência à medida que “constantemente se vê em situações cômicas devido a sua recusa em aceitar que ele está quase cego”<sup>30</sup> (ELLIS, 2015, p.20, tradução nossa). Àquela época, então, o brinquedo não obteve uma boa aceitação entre as crianças e os consumidores, tal qual ocorreu com a boneca *Helga Parks Down Syndrome Dolls*, nos anos 1980, conforme Almeida (2017) pontua.

Esse fato é perfeitamente explicável, pois, conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 34) destacam, “as sociedades tendem a desenvolver formas explícitas para tratarem apenas

<sup>30</sup> “constantly finds himself in comical situations due to his refusal to accept that he is near blind”.



daquelas fontes semióticas que elas mais valorizam”<sup>31</sup>, e, dessa forma, elas buscam o controle dos discursos comuns de que necessitam com vistas à máxima perpetuação de suas ideias arcaicas e monopolizantes. Assim, partindo do pressuposto de que “o ‘brincar’ é interpretado de acordo com as nossas experiências culturais” (CURTIS, 2006, p. 47), é consensual que a construção de um brinquedo permita uma grande possibilidade de imaginação, de exploração da criatividade, de construção de um cenário para a brincadeira e para a fantasia.

Nessa perspectiva, é chegado o momento de percebermos cada pessoa com deficiência não só como uma junção potencializada de experiências humanas individuais, mas também como um grande exemplo de cultura popular, conforme Ellis (2015) enfatiza.

## 2. Metodologia

Tem sido defendido desde a elaboração da Declaração de Salamanca, em 1994, que os governos atribuam a mais alta prioridade tanto política quanto financeira à inclusão de todas as crianças, com vistas a aprimorar os sistemas educacionais. Nesse contexto, Ellis (2015) destaca a ênfase que se tem dado à questão da deficiência como uma construção sociocultural, “em resposta à medicalização dominante da deficiência como um problema pessoal a ser superado”<sup>32</sup> (ELLIS, 2015, p. 2, tradução nossa). Assim, as leis promulgadas nos anos 1990 foram decisivas em tornar a sociedade um lugar mais acessível para essas pessoas.

Porém, embora a legislação preze a inclusão como ação sociocultural, em defesa de todos estarem juntos, usufruindo dos mesmos ambientes sem nenhum tipo de discriminação, as deficiências ainda têm pouca representatividade no mundo dos brinquedos. Tais informações demonstram que seja ressignificada a questão da inclusão de pessoas com deficiência em nosso meio social.

Para exemplificar o aporte teórico em ação, utilizaremos, para nosso estudo, os brinquedos “Amigos da Inclusão” (artefatos manufaturados), os quais suscitam análises representacionais que estão envolvidas tanto por questões de ordem ideológica, quanto por

---

<sup>31</sup> “Societies tend to develop explicit ways for talking only about those semiotic resources which they value most highly”.

<sup>32</sup> “in response to the dominating medicalisation of disability as a personal problem to overcome”.



demandas de perspectiva sociocultural e histórica. Feitos de pano e de modo artesanal, os bonecos compõem o universo infantil das crianças com deficiências físicas, bem como de diferentes etnias e religiões. Dentre os artefatos produzidos, selecionamos 5 bonecos, levando em conta a relevância dessas deficiências e sua frequência no meio social, a saber: deficiência auditiva (tema da Redação do ENEM/2017); deficiências físicas / motoras (uso de muletas axilares e cadeiras de rodas por idosos, acidentados no trânsito, acometidos por poliomielite, por exemplo); deficiência visual (acesso restrito de cão-guia em alguns ambientes); e alopecia ou perda de cabelo (embora não seja tão recorrente quanto as demais, esta representação foi escolhida, também, por estar muito presente no cotidiano infantil brasileiro, quer seja por ocasião de uma desnutrição severa, quer seja por questões congênitas e/ou psicológicas. Outra causa muito atual diz respeito aos tratamentos bastante severos de quimioterapia e de radioterapia, aos quais muitas crianças são submetidas).

#### 4. Resultados e Discussão

Seguimos, então, para a análise do nosso corpus.



Figura 2: “Amigos da Inclusão”.

Disponível em: [https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGNQegAnv73zy8Fuud-RGulkQf3cFjw:1572546625342&q=cole%C3%A7%C3%A3o+amigos+da+inclus%C3%A3o&tbm=isch&source=hp&sxsrf=ACYBGNQegAnv73zy8FuudRGulkQf3cFjw:1572546625342&sa=X&ved=2ahUKewiw3\\_vXkMfIAhW5HbkGHVdnANUQsAR6BAgJEA&biw=1280&bih=664#imgrc=N671qV4RhYQYkM](https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGNQegAnv73zy8Fuud-RGulkQf3cFjw:1572546625342&q=cole%C3%A7%C3%A3o+amigos+da+inclus%C3%A3o&tbm=isch&source=hp&sxsrf=ACYBGNQegAnv73zy8FuudRGulkQf3cFjw:1572546625342&sa=X&ved=2ahUKewiw3_vXkMfIAhW5HbkGHVdnANUQsAR6BAgJEA&biw=1280&bih=664#imgrc=N671qV4RhYQYkM); Acesso em: 26 jul. 2019.

Na figura 2, observamos cinco bonecos que compõem a coleção “Amigos da Inclusão”. A brincadeira com esses bonecos, diferentemente daqueles de alta tecnologia



(artefatos mecânicos e eletrônicos), promove um todo denominado de “cultura lúdica” – termo brougèriano –, haja vista que será constituído um contexto para tal: participação em relações socioculturais, envolvimento com as imagens, além da interação com os materiais de que são feitos esses artefatos. As crianças, assim, deixam de ocupar um lugar de simples receptoras para desempenharem um papel de seres agentes que modificam e são modificadas pelo todo social. Seiter (1995) ratifica tal ideia à medida que destaca pesquisas sobre a propaganda de brinquedos, nas últimas décadas, em que é levada em conta “a cultura da criança criativa, descobridora e ativa”<sup>33</sup> (p. 94, tradução nossa).

Nesse contexto, a perspectiva atribuída ao brinquedo enquanto mero auxílio da brincadeira está obsoleta. No entanto, tal constatação faz com que surjam questionamentos sobre os materiais que estão presentes nos lares e em nossas escolas: Quais os brinquedos disponíveis?; Como ocorre o acesso das crianças a eles?; Os brinquedos oferecidos pelos pais e pelos professores são, na verdade, os desejados?

Dessa forma, os bonecos pesquisados permitem desfazer certos estereótipos em relação às pessoas com deficiência, uma vez que se busca a desconstrução da ideia de impossibilidade que, durante muitos séculos, foi atribuída a essas pessoas. De forma análoga, urge também desconstruir tais discursos com relação aos brinquedos para os meninos e as meninas: enquanto aqueles são referendados como exemplo de “imaginação”, uso racional e cognitivo, essas, no entanto, assumem uma perspectiva de “expressão”, sentimentalismo e subjetividade (SEITER, 1995).

Convém ressaltar, ainda, que na perspectiva dos artefatos apresentados por meio da figura, porém, vem-se observando com frequência que os bonecos inclusivos parecem estar se adaptando à transição sociocultural e histórica, ao representá-los sociossemioticamente como indivíduos com capacidades diversas, a partir das lentes da cultura popular, a qual é constituída tanto pela maneira como as pessoas são representadas, quanto pela forma como esses indivíduos conseguem se expressar.

Sendo assim, ratificamos a proposta de Kress (1989) de que todo e qualquer texto (os brinquedos em estudo, por exemplo) deve ser interpretado sob duas possibilidades: a primeira diz respeito à capacidade de naturalizar sentidos socioculturalmente ratificados; a segunda refere-se à forma com a qual ele institui novos sentidos. Logo, a multimodalidade presente nos brinquedos está apoiada em construções ideológicas acerca do papel social de

---

<sup>33</sup> “the cult of the creative, discovering, active child”.



diversidade e de inclusão que tem se buscado para a pessoa com deficiência na sociedade contemporânea. Meurer (2005), por exemplo, é enfático em afirmar que toda ideologia é significação, quando destaca que a “ideologia é constituída por [...] formas de ver o mundo, que se manifestam em textos, contribuindo para manter ou mudar formas de poder” (p. 93). Portanto, brinquedos, sim, são textos. Por isso, convém, também, ser investigado, por meio de um aprofundamento deste estudo, o comportamento das crianças diante desses novos artefatos, em meio aos bonecos que são industrializados e referendados pela mídia. A aceitação ou a possível repulsa a esses brinquedos, por parte das narrativas elaboradas pelas crianças envolvidas, podem ser problematizadas e explicadas sob uma perspectiva ideológica, crítico-reflexiva e linguística.

Numa perspectiva de representação conceitual, podemos classificar a imagem em que são apresentados os “Amigos da Inclusão” como um processo classificacional, tendo em vista que tais processos “relacionam participantes um ao outro em termos de um ‘tipo de’ relação, uma taxonomia”<sup>34</sup> (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução nossa). Isso evidencia “uma simetria na composição dos participantes na imagem” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 16), relacionando-os como membros pertencentes a uma mesma categoria: bonecos inclusivos, com vistas a “serem lidos como tais”<sup>35</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79, tradução nossa). A estrutura apresentada diz respeito a uma taxonomia coberta, uma vez que os participantes subordinados “estão colocados em uma distância igual um do outro, haja vista o mesmo tamanho e a mesma orientação”<sup>36</sup> (p. 79, tradução nossa), de maneira quase simétrica, representando a mesma classe e reconfigurando de maneira positiva a ideia acerca das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Dessa forma, tais brinquedos não apenas “compartilham o sentimento de pertencimento ao grupo”<sup>37</sup> (ALMEIDA, 2006, p. 157, tradução nossa), mas também solicitam do Participante Interativo (PI) uma “atenção aos traços individuais de uma maneira particular”<sup>38</sup> (p. 157, tradução nossa).

Em termos interativos, os bonecos estabelecem com o observador uma relação de tranquilidade, deixando transparecer uma perspectiva de resiliência e de naturalidade. Além

---

<sup>34</sup> “relate participants to each other in terms of a ‘kind of’ relation, a taxonomy”.

<sup>35</sup> “to be read as such”.

<sup>36</sup> “are placed at equal distance from each other, given the same size and the same orientation”.

<sup>37</sup> “share the sense of belonging to the group”.

<sup>38</sup> “attention to their individual traits in a rather particular way”.



disso, ainda com base na semiótica social, vale frisar que os bonecos e os acessórios miniaturizados, que dão uma dimensão de auxílio necessário para aquelas pessoas, apresentam modalidades visual, tátil e sensorial altas (devido, principalmente, às configurações de textura), não apenas em relação à composição das peças que remete à afinidade, interação e aconchego (lã, tecido, fio), mas também em razão das cores mais utilizadas (azul, amarelo, rosa). O azul, por exemplo, pode assumir um aspecto conotativo de calma (*calm pleasure*), conforme Kress & van Leeuwen (2006, p. 269) também pontuam.

Nesse contexto, o aparelho auditivo, as muletas, o cão-guia, a bengala e a cadeira de rodas compõem “representações interativas” tanto funcionais quanto simbólicas, as quais, segundo Machin e van Leeuwen (2009, p. 57, tradução nossa), “permitem à criança tornar-se física e ativamente envolvida na representação”<sup>39</sup>; ou seja, isso possibilita uma ressignificação da importância e da utilidade desses objetos. Assim, no que diz respeito à ludicidade, ratificamos, então, o ato de brincar como descoberta, investigação e criação; no tocante à linguística, convém destacar as “relações complexas entre os sistemas semióticos e as práticas sociais”, conforme Hodge e Kress (1988) nomeiam, porque é justamente essa visão crítica que possibilitará uma possível ideia de equidade entre eles (os bonecos) e as demais crianças (interlocutores).

A partir de um olhar interativo, ainda, duas categorias são bastante evidentes para a análise: a distância social e a perspectiva. Aquela, que diz respeito a “uma relação imaginária de maior ou menor distância social entre estes [os participantes] e os observadores” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 19), pode ser classificada como plano aberto (*long shot*), o que corresponde a uma maneira de representação de corpo inteiro. Nessa perspectiva, é perceptível que tais brinquedos estão aptos a serem apreciados e admirados; ou seja, “o objeto está lá para nossa contemplação”<sup>40</sup> (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 128, tradução nossa). Esta, por outro lado, corresponde ao “ângulo, ou ponto de vista, em que os participantes representados são mostrados” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 20). Na imagem analisada, o ângulo frontal utilizado tem como característica primordial estabelecer um “envolvimento do observador com o participante representado” (p. 21), no intuito de conclamar a todos para fazer parte do mundo das crianças que apresentam alguma deficiência em nossa sociedade. Vale ressaltar que “isto também reflete a importância

<sup>39</sup> “allow the child to become physically, actively, involved in the representation”.

<sup>40</sup> “the object is there for our contemplation”.



crescente de pertencer a um grupo, quando as crianças começam a perceber as similaridades e diferenças entre um e outro”<sup>41</sup> (GUMMER, 2018, p. 70, tradução nossa). Ou seja, conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 136, tradução nossa) destacam, a escolha por este ângulo intenciona expressar que “o que você vê aqui é parte do nosso mundo, algo com que estamos envolvidos”.<sup>42</sup>

A escolha, portanto, da perspectiva de análise multimodal e sociossemiótica para os brinquedos inclusivos está respaldada nos seguintes motivos: i) podemos ratificar o brinquedo, então, como gênero, uma vez que, conforme Marcuschi (2008, p.150), “tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, isto é, ele se concretiza a partir das práticas sociais, as quais estão envolvidas por duas variáveis: a histórica, que, de acordo com Cruz (2011), o GI Joe (boneco militar uniformizado) pode ser um exemplo, haja vista que representou uma aposta certa da empresa Hasbro em uma época bélica, em meados do século XX; e cultural, pois, segundo os estudos de Ariès (2005), brinquedos, na Idade Média, eram objetos destinados às crianças, adultos, meninos e meninas, sem distinção, revelando herança cultural, poder econômico, tradições de família, dentre outras características. Além disso, ii) pode ser possível, também, perceber a instabilidade evidente nesses artefatos, porque as mudanças ocorridas nas configurações têxteis, olfativas, acústicas, dentre outras, asseveram quão “semioticamente significantes”<sup>43</sup> (CALDAS-COULTHARD; VAN LEEUWEN, 2002, p. 93, tradução nossa) são os brinquedos e quanto, na contemporaneidade, “seus significados estão atualizados”<sup>44</sup> (p. 93, tradução nossa).

Por fim, no que diz respeito à combinação e à organização dos bonecos, a partir da metafunção composicional, é perceptível que a posição dos bonecos no centro da imagem intenciona atribuir um valor informacional de grande relevância, configurando-os como núcleo, em que os demais elementos acabam recebendo uma menor atenção. Além disso, nota-se que, na imagem em análise, os bonecos são trazidos para primeiro plano, com vistas a “atrair a atenção do espectador em diferentes níveis” (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 23),

---

<sup>41</sup> “this also reflects the increasing importance of belonging to a group, as children begin to notice the similarities and differences between one another”.

<sup>42</sup> “what you see here is part of our world, something we are involved with”.

<sup>43</sup> “semiotically significant”.

<sup>44</sup> “their meanings are actualised”.



o que é reiterado pelo “tamanho e, mais geralmente, [...] a saliência do Centro”<sup>45</sup> (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 197, tradução nossa).

Portanto, é perceptível que os brinquedos analisados intentam não apenas desmistificar e desconstruir papéis de inutilidade, tradicionalmente atribuídos às pessoas com deficiência, mas também, acima de tudo, pretendem apontar novos caminhos em direção a uma sociedade mais igualitária sociocultural e discursivamente, reforçar a autoestima e empoderar aqueles que se identificam com tais brinquedos, além de promover o diálogo franco entre pais e filhos sobre o diferente.

## 5. Conclusões

Este trabalho busca refletir sobre a temática diversidade e inclusão nos brinquedos inclusivos, além de propor possibilidades de futuros estudos acerca desses conceitos, levando em conta não só aspectos visuais, mas também sociossemióticos contidos nesses artefatos artesanais da coleção “Amigos da Inclusão”. Tais discussões suscitam mais debates e interdiscursos no que tange à interação das crianças com esses artefatos que intencionam ressignificar a deficiência no cenário nacional, com vistas a compreender como se dão as escolhas diante de opções diversas de brinquedos.

Vale frisar que o brincar deve estar na “ordem do dia” da vida das crianças, uma vez que estudiosos e pesquisadores, dentre eles Silveira e Afonso (2009), são unânimes em defender essa interação como uma atividade de extrema relevância não só para si mesmas, mas também para o estabelecimento das relações sociais e interpessoais. Nessa perspectiva, Ellis (2015) corrobora as ideias expostas à medida que chama a atenção “para explorar a presença da deficiência na cultura popular e considerar as formas com que a cultura popular reflete na mudança social”<sup>46</sup> (p. 5, tradução nossa).

Nesse contexto, os brinquedos, “imagens enquanto códigos de significados imbuídos de estruturas sintáticas próprias e dotadas de significado potencial” (ALMEIDA, 2017, p. 175), por se constituírem textos, podem maximizar os discursos que intencionam a plena aceitação e convivência com as diferenças, de forma a potencializar a força ilocucionária

---

<sup>45</sup> “size and, more generally, [...] the salience of the Centre”.

<sup>46</sup> “to explore the presence of disability in popular culture and consider the ways popular culture reflects social change”.



presente neles. Afinal, não cabe a nós, pesquisadores da linguística embasados na sociossemiótica, também, estudar e problematizar a intrínseca relação entre os sistemas semióticos e as práticas socioculturais na contemporaneidade? Dessa forma, não há receio em afirmar que os brinquedos possibilitam, sim, ressignificar velhos estereótipos e ideias hegemônicas, e instaurar, de maneira positiva, a convivência pacífica, principalmente quando é defendido o direito de um convívio harmônico entre todos.

## Referências

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Icons of Contemporary Childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of Toy Advertisements**. 2006. 228 p. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 173-202.

\_\_\_\_\_. On diversity, representation and inclusion: New perspectives on the discourse of toy campaigns. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 257-270, 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Trad. Dora Flaksman. LTC Editora, 2005.

BEZERRA, Fábio. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. *In*: NÓBREGA, Carmem; ARCOVERDE, Rossana; BRANCO, Sinara e FARIAS, Washington (Orgs.), **Educação linguística e literária**: discursos, políticas e práticas. Campina Grande: UFCG, 2016, p. 189-204.

CALDAS-COULTHARD, C. R.; VAN LEEUWEN, T. Stunning, Shimmering, Iridescent: Toys as the representation of gendered social actors. *In*: **Gender Identity and Discourse Analysis**. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

\_\_\_\_\_. Discurso Crítico e Gênero no Mundo Infantil: Brinquedos e Representações de Atores Sociais. *In*: **Revista Linguagem em (Dis) Curso**, volume 4, número especial, 2004.

CHATEAU, Jean. Por que a criança brinca? *In*: **O jogo e a criança**. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, M. B. **Bonecas, diversidade e inclusão**. Revista Psicopedagogia, v. 28, n. 85, p. 41-52, 2011.



CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. *In*: MOYLES, Janet R. (org). **A excelência do brincar**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

ELLIS, Katie. **Disability and popular culture**: focusing passion, creating community and expressing defiance. England: Ashgate Publishing Limited, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad.: I. Magalhães *et al.* Brasília: Editora UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FLEMING, D. **Powerplay: toys as popular culture**. Manchester: Manchester University Press, 1996.

FERNANDES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. *In*: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

GUMMER, A. Age Differences in the Use of Toys as Communication Tools. *In*: MAGALHÃES, Luísa; GOLDSTEIN, Jeffrey (editors). **Toys and communication**. United Kingdom: Macmillan Publishers Ltd., 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HEBERLE, Viviane. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari e SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.), **A formação de professores de línguas**: novos olhares – volume II. Campinas: Pontes Editora, 2012, p. 83-106.

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

KLINE, S. **Out of the Garden**: Toys and Children's Culture in the Age of Marketing. London: Verso Press, 1993.

KRESS, G. **Linguistic Processes in Sociocultural Practices**. Oxford: OUP, 1989.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. **Reading images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

MACHIN, D.; van LEEUWEN, T. Toy as discourse: children's war toys and the war on terror. **Critical Discourse Studies**, 6 (1), p. 51-64, 2009.



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

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. *In: \_\_\_\_\_*; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 81-106.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: \_\_\_\_\_* (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOYLES, Janet R. Desemaranhando o “Mistério” do Brincar. *In: Só brincar? - o papel do brincar na Educação Infantil*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva; SOUZA, Maria Medianeira de. A construção da realidade em imagens de editoriais: um olhar sobre o sistema de modalidade. *In: ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. (org.). Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SEITER, E. **Sold Separately: Children and Parents in Consumer Culture**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1995.

SILVA, Monica Maria Pereira da; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Linguagem Verbal, Linguagem Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico-Funcional**. Odisseia, n. 1, p. 36-56, 2018.

SILVEIRA, Maria Claurênia de A. de A.; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Ludicidade e Corporeidade: brincadeiras na infância. *In: FARIA, Evangelina Maria Brito de. (org). A criança e as diversas linguagens na Educação Infantil*. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2009.

SOARES, J. L. dos S.; ALMEIDA, D. B. L. de. **Brinquedos como representação social e de gênero na infância: a resignificação do conceito de família**. Discursos Contemporâneos em Estudo, v. 3 (2), p. 19-32, 2018.



## TEXTOS MULTIMODAIS DO UNIVERSO INFANTIL: UM OLHAR PARA OS SIGNIFICADOS INTERACIONAIS

Cláudia Regina Ponciano Fernandes

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba;  
Universidade Federal da Paraíba claudiaponcianoifpb@hotmail.com*

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior

*Universidade Federal da Paraíba moreira.junior@live.com*

**Resumo:** A temática multimodalidade e infância amplia um olhar de investigação para artefatos do universo infantil que ainda não foram ou foram pouco explorados pela academia. Dentre os vários modos semióticos constituintes de significados (COPE e KALANTZIZ, 2000), selecionamos o espacial e o gestual, demonstrados, respectivamente, pelo exterior de uma casa de festa infantil via fotografia e a brincadeira com cantigas de roda via texto fílmico. O presente trabalho visa exemplificar como os significados interacionais constroem e mantêm relações entre esses textos e o leitor. Nosso estudo respalda-se no conceito de multimodalidade (KRESS E VAN LEEUWEN, 2001, [1996] 2006; NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011; SILVA E ALMEIDA, 2018), de infância (ARIÈS, 2005, ALMEIDA, 2011), de texto espacial (RAVELLI E HEBERLE, 2016; RAVELLI E MCMURTRIE, 2016) e de texto fílmico (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005). Utiliza-se da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006) e suas ampliações para o discurso espacial (STENGLIN, 2004; RAVELLI E MCMURTRIE, 2016) e para imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). É uma pesquisa qualitativo-interpretativista, uma vez que descreve, analisa e interpreta os dados concebidos em situação real de interação. O corpus é composto por fotografias do exterior de uma casa de festa infantil e por quadros de transitividade visual (frames) de um vídeo em que crianças brincam de roda, ambos fazendo parte de uma pesquisa mais ampla no contexto de João Pessoa-PB. Os resultados apontam dois aspectos principais como mediadores de interação entre os produtores dos textos e o leitor: no texto espacial, ícones visuais típicos do mundo infantil funcionam como um convite à interação; no texto fílmico, a dinamização da imagem determinada pelo corpo da câmera torna-se o elemento mediador que determina a interação.

**Palavras-chave:** Multimodalidade, infância, texto espacial, texto fílmico.

**Abstract:** The theme multimodality and childhood broadens a look of investigation for artifacts of child world that have not yet been or have been little explored by the academy. Among the various semiotic modes of meaning (COPE and KALANTZIZ, 2000), we selected the spatial and the gestural, demonstrated, respectively, by the exterior of children's party house via photography and the play with nursery rhymes via filmic text. This paper aims to exemplify how the interactional meanings build and maintain relationships between these texts and the reader. Our study is based on the concept of multimodality (KRESS AND VAN LEEUWEN, 2001, [1996] 2006; NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011; SILVA E ALMEIDA, 2018), of childhood (ARIÈS, 2005, ALMEIDA, 2011), of spatial text (RAVELLI E HEBERLE, 2016; RAVELLI E MCMURTRIE, 2016) and of filmic text (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005). We use the Grammar of Visual Design (KRESS and VAN LEEUWEN, [1996] 2006) and its extensions for spatial discourse (STENGLIN, 2004; RAVELLI and MCMURTRIE, 2016) and for moving images (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). It is a qualitative-interpretative research, since it describes, analyzes and interprets the data conceived in real situation of interaction. The corpus consists of photographs of the exterior of a children's party house and frames of a video in which children play nursery rhymes, both being part of a broader research in the context of João Pessoa-PB. The results point to two main aspects as mediators of interaction between the text producers and the reader: in the spatial text, visual icons typical of the children's world function as



an invitation to interaction; in the filmic text, the dynamics of the image determined by the camera body becomes the mediator element that determines the interaction.

**Keywords:** Multimodality, childhood, party, spatial text, filmic text.

### 1. Considerações iniciais

No âmbito das pesquisas brasileiras na área de Linguística, estudos voltados para a temática “Diálogos entre Multimodalidade e Infância” direcionam um olhar para discussões entre os diversos modos semióticos materializados em textos voltados para o universo infantil e para as diversas infâncias que permeiam esses textos. Estes imbuídos de discursos ideológicos perpassados como verdades absolutas e que constroem significados implícitos. Ao pesquisador, cabe-lhe um debruçar criterioso para buscar pistas que evidenciem tais discursos subjacentes de acordo com a investigação de seu objeto de estudo, como propomos neste trabalho.

Dentre os modos semióticos constituintes de significados, citados por Cope e Kalantzis (2000), selecionamos o espacial e o gestual no contexto do universo infantil. Optamos por demonstrar o primeiro por meio do exterior de uma casa de festa infantil via fotografia. Já o segundo, por meio de uma brincadeira de roda via texto fílmico, utilizando-nos de dados de pesquisas mais ampla de cada pesquisador. Partimos do pressuposto que os textos selecionados para análise e discussão, produzidos pela ou para a criança, estabelecem interações com o leitor e comunicam significados como quaisquer outros textos a partir de estratégias de aproximação/afastamento com escolhas semióticas semelhantes, mesmo se tratando de textos diferentes. Isso leva a um objeto de estudo comum para ambos os pesquisadores, ou seja, como os significados interacionais são estabelecidos entre os participantes representados e o leitor.

Pesquisas voltadas para análise multimodal de textos espaciais já foram realizadas no contexto de pesquisas no exterior, para citar alguns, Ravelli (2000), Stenglin (2004), Ravelli e Stenglin (2008), Stenglin (2009), Ravelli e Heberle (2016), Ravelli e McMurtrie (2016). No âmbito de pesquisas no Brasil, encontra-se um estudo de Callegaro, Martins e Kader (2014). Com relação a estudos voltados para análise multimodal de texto fílmico, podemos citar Baldry e Thibault (2005), van Leeuwen (2005) e Kress e van Leeuwen (2006). É relevante



informar que essas pesquisas não abarcam o universo infantil e que também não foram encontrados estudos que analisem textos espaciais e textos fílmicos nesse universo.

O presente artigo visa analisar como os significados interacionais, em dois textos multimodais específicos, constroem e mantêm relações entre eles e o leitor. Nosso estudo respalda-se no conceito de multimodalidade (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006; NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011; SILVA E ALMEIDA, 2018), de infância (ARIÈS, 2005, ALMEIDA, 2011), de texto espacial (RAVELLI E HEBERLE, 2016; RAVELLI E MCMURTRIE, 2016) e de texto fílmico (IEDEMA, 2001; BALDRY; THIBAUT, 2005). Utiliza-se da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006) e suas ampliações para o discurso espacial (STENGLIN, 2004; RAVELLI E MCMURTRIE, 2016) e para imagens em movimento (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Além desta introdução e considerações finais, a discussão está organizada em quatro seções. Na primeira, os conceitos norteadores que fundamentam a pesquisa: multimodalidade, infância, texto espacial e texto fílmico. Na segunda, a ferramenta teórico-metodológica utilizada para análise. Na terceira, os caminhos metodológicos adotados. Por último, a seção que apresenta a análise e a discussão dos resultados.

## **2. Situando conceitos: multimodalidade, infância, texto espacial e texto fílmico**

### **2.1. Multimodalidade**

Para Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a linguagem sempre existiu apenas como um modo no conjunto de modos envolvidos na produção de textos, falados ou escritos. Porém, um texto falado nunca é apenas verbal porque é composto por outros modos como expressão facial, gesto, postura e outras formas de auto apresentação. Da mesma forma, um texto escrito envolve o material em que é escrito, o instrumento com o qual é escrito, o tipo de fonte das letras, o leiaute. Para esses autores, um texto é sempre composto de diversos modos semióticos, ou seja, multimodalidade.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) concordam com esse pensamento quando ressaltam a importância de se considerar o modo como os recursos semióticos, além da linguagem verbal, se inter-relacionam em textos. Para eles também não existem textos monomodais, uma vez que mesmo em textos predominantemente verbais, outros recursos visuais são utilizados. Por exemplo, o uso de colunas, de linhas e marcas gráficas para



distribuição da informação em blocos temáticos e orientação da leitura. Outro exemplo, recursos tipográficos como fonte, negrito ou uso de cor para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares.

Nessa mesma linha de pensamento sobre multimodalidade, Silva e Almeida (2018, p. 39) conceituam-na como “ as muitas formas de materialização do discurso por meio dos mais variados signos, sejam eles verbais ou visuais. Esses muitos modos de representação do pensamento resultam no que chamamos de multimodalidade.”.

Acreditamos que a multimodalidade sempre existiu, porém com o surgimento das novas tecnologias e a velocidade de circulação dos textos nas mídias, outros modos semióticos foram adicionados e visibilizados. É como se o termo ‘multimodalidade’ indicasse uma sinalização para outros modos além do verbal, da palavra. Às vezes, o termo parece ser visto como oposição ao texto verbal como se neste a multimodalidade fosse inexistente.

### **2.2. Sobre qual infância estamos falando?**

O conceito de infância é consequência de mudanças históricas e sociais nas quais passamos ao longo do tempo. É um conceito relativamente novo se considerarmos o percurso histórico descrito em Ariès (2005), pioneiro na construção do conceito de infância no contexto europeu, desde o século XII até o século XIX. Segundo esse autor, a arte medieval não representava a infância. As crianças foram inicialmente representadas como adultos em miniaturas, passando a tipos de anjos adolescentes, ao menino Jesus ou Nossa Senhora menina. Depois, a criança passou a ser representada com a família, com a mãe, com seus companheiros de jogos, em meio à multidão, na escola e também em sua nudez. A grande novidade do século XVII foram retratos com a família doados a igreja, como também retratos que representavam a criança sozinha e por ela mesma. As crianças representadas eram sempre de famílias nobres. Assim, a representação da criança adquiriu relevância a partir do século XVII e não desapareceu mais.

Almeida (2011), ao revisitar os estudos da criança pela sociologia da infância, aponta para a heterogeneidade de fatores que compõem as várias histórias da infância em todo o mundo. Especificamente, na perspectiva da sociedade brasileira, afirma que a infância se desenvolveu com base na sua diversidade, pois tem sido marcada pelas muitas histórias de



infância que compõem as diversas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais da região.

Ambos os autores nos levam a compreender que o conceito de infância é construído histórico e socialmente, situada num contexto específico que reflete a representação de uma criança também específica. Pelos estudos de Ariès (2005) é a infância da criança nobre que se põe em evidência entre os séculos XVII e XIX. Pelos estudos de Almeida (2011), a infância na sociedade brasileira tem sido marcada pelas muitas histórias de infância que compõem as diversas realidades sociais.

Compreendemos que a infância tem sido representada de diversas maneiras, provavelmente no século XXI se continue privilegiando determinado tipo de infância em detrimento de outras, como se a infância acontecesse de forma homogênea para todas as crianças. Talvez, determinada infância tenha estado em maior evidência por sua acentuada e constante exposição na mídia, representando-a geralmente com conotações positivas, enquanto outras infâncias, quando aparecem, são representadas com conotações negativas. Na nossa pesquisa, delimitamos um olhar para a infância brasileira contemporânea no contexto de classe média alta da capital paraibana.

### **2.3. Texto espacial**

Tradicionalmente, costuma-se relacionar a noção de texto ao verbal, às palavras. Defendemos uma noção de texto atrelada aos vários modos semióticos organizados e materializados em prol da produção de sentidos. Assim, tanto um texto espacial como um texto fílmico constroem sentidos e, portanto, passíveis de análise como qualquer outro.

Stenglin (2008) afirma que os edifícios nos fazem sentir. Eles podem parecer convidativos ou intimidantes, confortáveis ou desconfortáveis, causando sensação de pertença ou de intromissão. Stenglin (2009) postula que na arquitetura, o termo 'edifício' também pode ser usado para se referir a um único espaço ou uma série de espaços interconectados, como os apartamentos em um bloco de unidades que, por sua vez, são compostos de numerosos espaços menores. Ravelli e Heberle (2016) compreendem os textos espaciais como uma parte inerente do nosso mundo social, contribuindo para a forma como vivemos, trabalhamos e brincamos. É mais que um mero edifício físico e sua arquitetura, inclui seu conteúdo dentro e fora, e também como é usado pelas pessoas. É a



síntese da construção, espaço, conteúdo e usuário. O texto espacial a ser analisado neste trabalho refere-se à parte externa, à fachada de uma casa de festa infantil na cidade de João Pessoa-PB.

#### **2.4. Texto fílmico**

A GDV desenvolve uma perspectiva multimodal através de intersecções com a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, que demonstram a funcionalidade da língua através da análise semântica e sintática dos textos verbais. Na GDV, entretanto, as composições imagéticas são construídas frente aos seus significados a partir de uma organização metafuncional.

Os estudos propostos por Kress; van Leeuwen (2006) se dispõem a analisar preponderantemente as imagens estáticas. Porém, estes teóricos especificam que, através dos conceitos da GDV, é possível também analisar construtos imagéticos em movimento

van Leeuwen (2005) demonstra que a linguagem das imagens em movimento assemelha-se à linguagem das imagens estáticas pelo fato de que ambas são analisadas através das mesmas metafunções descritas na GDV. Todavia, aquelas imagens são determinadas pelo movimento, pela edição e pela combinação com outros modos semióticos, tais como o discurso, a música e efeitos sonoros e visuais (VAN LEEUWEN, 2005). Novellino (2011) assevera que as imagens dinâmicas possuem lógica semiótica espacial, referente à espacialização das imagens em uma superfície (vídeos, filmes, documentários etc.), e lógica temporal, representada pela fala dos participantes representados. Neste trabalho, o texto fílmico a ser analisado é um trecho do vídeo Alecrim, brincadeiras cantadas, da TV UFPB.

### **3. A Gramática do Design Visual e suas ampliações para os espaços tridimensionais e imagens em movimento**

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), baseados na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), advogam a ideia de que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual possui uma gramática semelhante, com uma estrutura visual elaborada para criar significados próprios, passíveis de interpretação de mundos e formas de interação



social. Os autores sistematizam um aporte teórico-metodológico, a Gramática do Design Visual (GDV) para análise da linguagem visual mostrando que qualquer sistema semiótico realiza simultaneamente três funções: representacional (constroem representações de mundo), interativa (estabelecem relações entre o participante representado e o leitor) e composicional (formam um todo coerente e significativo), correspondendo respectivamente às metafunções da linguagem verbal, ideacional, interpessoal e textual. Para atender ao propósito estabelecido, somente a metafunção interativa e suas ampliações para espaços tridimensionais e imagens em movimento serão abordadas.

### 3.1. A metafunção interativa e suas ampliações para os espaços tridimensionais

Para Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), a metafunção interativa refere-se às relações estabelecidas entre o leitor/observador e o autor da imagem, este último identificado pelo participante representado<sup>47</sup> (PR) na imagem por meio das categorias de **Contato, Distância Social, Perspectiva ou Ponto de Vista (Atitude), Poder e Modalidade**. Embora esses autores apliquem essas categorias às estruturas visuais, elas podem ser ampliadas para textos espaciais e acrescidas de outras categorias, explicadas adiante. Dessa forma, faremos uma descrição dessas categorias partindo do texto visual para o espacial. A adaptação para as imagens em movimento será abordada na subseção seguinte.

O **Contato** é percebido por meio do olhar do PR na imagem, podendo ser de *demanda* ou *oferta*. É de demanda quando o PR olha diretamente para o leitor/observador, podendo ser um olhar sedutor, agressivo, imperativo, promovendo uma relação pessoal. É de oferta quando o PR não olha para o leitor/observador, sendo objeto do olhar daquele que o observa, promovendo uma relação impessoal. Em textos espaciais, o **Contato** indica que se pode ver para dentro, ou através dele. Se há poucas janelas e são escuras, ou mesmo se há janelas de vidro opacas que não permitem visualização interna, o prédio é algo para ser contemplado, ou seja, não sugere engajamento, é uma *oferta*. Se as janelas são de vidro e permitem visualização do espaço interno, há uma *demanda* por interação, como algumas lojas de móveis e de luminárias em ruas comerciais da capital paraibana.

---

<sup>47</sup> Segundo Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), os participantes podem ser categorizados em participantes interativos e participantes representados. Os primeiros se referem ao leitor/observador/espectador e ao autor, os segundos se referem aos que aparecem na imagem, as pessoas, lugares ou objetos representados.



A **Distância Social** é percebida pelo posicionamento próximo ou distante do PR com relação ao leitor, por meio do plano escolhido para captar a imagem: *plano aberto, fechado* ou *médio*. No plano aberto, o PR é representado com todo o corpo, promovendo uma relação impessoal. No plano médio, o participante é retratado até o joelho em uma relação social. No plano fechado, o PR aparece da cabeça aos ombros, em uma relação pessoal, íntima. Em prédios, a categoria de **Distância Social** refere-se ao acesso dos usuários ao espaço de forma *pública, social à pessoal e íntima*. É pública quando não há acesso direto a ele, apenas sua visualização distante ou acesso muito limitado a algumas áreas, como alguns prédios governamentais. É social à pessoal quando se pode entrar nele e se mover com poucas restrições, mas com bloqueio de acesso geral para algumas áreas, como ocorre em alguns centros comerciais e hospitais. É íntima quando o acesso e uso a todas as áreas é permitido, como nas residências.

A **Perspectiva, Ponto de Vista ou Atitude** refere-se ao ângulo em que os PR são mostrados: de frente, de lado, ou seja, o ângulo do corpo do participante representado em relação ao leitor pode projetar maior ou menor envolvimento ou distanciamento. Se a imagem está no nível do olhar, em *ângulo frontal*, ela sugere envolvimento entre observador e PR, dispondo uma relação de igualdade com um de frente para o outro, indicando envolvimento. Se a imagem mostra o participante de perfil, posicionado de lado em relação ao leitor, em *ângulo oblíquo*, sugere distanciamento. Em prédios, essa categoria é identificada como **Envolvimento**. Os ângulos são manifestados pelas formas diretas ou indiretas de acesso ao prédio, podendo ser *central/ frontal* ou *oblíquo*. Se o acesso ocorre em linha reta, andando, há envolvimento direto, central; se é necessário contornar e dar voltas, há um distanciamento. Há prédios que o acesso é direto, próximo à rua. Outros são distantes e se utilizam de longas escadas para seu acesso, como os prédios do poder público.

O **Poder** é analisado pela captura do objeto por parte do leitor/observador, podendo ser em *ângulo alto* quando o leitor capta o objeto de cima para baixo, detendo maior poder (poder do leitor/observador), no *nível do olhar* (igualdade de poder entre participante e leitor/observador) e *ângulo baixo* quando o leitor capta o objeto de baixo para cima (poder do participante representado). Em prédios, o **Poder** é geralmente manifestado no eixo *vertical*, usando a altura para levar o usuário a olhar para cima (poder do prédio) como as **torres Yachthouse** em Balneário de Camboriú – SC que possuem 278 metros e 81 andares, ou levando o usuário a olhar para baixo (poder do usuário) quando sobrevoa um prédio, por



exemplo. O **Poder** também pode ser estabelecido pela dimensão *horizontal* quando o prédio é extenso ou possui características de solidez, qualidade ou a raridade de materiais utilizados. O **Poder** também pode ser estabelecido em uma relação de igualdade, quando o espaço e o usuário estão no mesmo nível do olhar.

A **Modalidade** é considerada de acordo com uma orientação específica de codificação, ou seja, quanto mais real ou menos real uma imagem parece ser conforme um estilo que é comum para um determinado tempo e lugar. Podendo ser *naturalista*, caracterizada pela presença de plano de fundo, cores diversificadas, luminosidade, aproximação com o real; *sensorial*, caracterizada pela forma afetiva, emocional; *científica (ou tecnológica)*, caracterizada por métodos científicos, sem plano de fundo, cor ou brilho e *abstrata*, sem plano de fundo, cor, brilho. Em prédios, o espaço também pode ser analisado quanto ao valor de verdade, à **Modalidade**. O uso de estilos novos e não convencionais sinaliza uma mudança na orientação de codificação. Dependendo do contexto de experiências do observador, o prédio pode ser visto como modalidade baixa ou modalidade alta.

### 3.1.1. Ampliações para os espaços tridimensionais: Controle, Ligação (*Binding*), Vínculo (*Bonding*) e Engajamento Espacial

Ravelli e McMurtrie (2016) compreendem os significados interativos como os papéis que os interagentes podem desempenhar, ou seja, como eles se comportam em relação ao texto espacial, como os usuários interagem entre si, como o design do espaço contribui para as respostas emocionais dentro e para o espaço, como as escolhas podem construir uma identidade particular. Para tal, acrescentaram às categorias da GDV, as categorias **Controle**, **Ligação/Cerco (*Binding*)**, **Vínculo (*Bonding*)** e **Engajamento Espacial** como uma abordagem teórico-metodológica para Análise do Discurso Espacial. Na sua obra, os autores supracitados apresentam as categorias analíticas da metafunção interativa em dois blocos e enfatizam que tais categorias ocorrem de forma gradativa (de maximizada à moderada), dependendo do posicionamento próximo ou distante do observador/usuário com relação ao espaço.

O primeiro considera o posicionamento frente a frente entre o espaço construído e o usuário/observador, seja esse posicionamento relacionado ao exterior ou ao interior do texto espacial. São as maneiras fundamentais nas quais o texto e o



usuário/observador/leitor se inter-relacionam, como os usuários são convidados (ou não) a interagir com o espaço. Para esse caso, o texto pode ser analisado por meio das categorias descritas anteriormente: **Contato, Poder, Envolvimento, Distância Social e Controle**. Este último foi acrescentado por Ravelli (2008) e refere-se à liberdade ou não de acesso do usuário ao espaço. É um acesso livre ou limitado? O caminho para entrada é aberto ou fechado? Há presença ou ausência de câmeras de vigilância, de profissionais monitorando?

O segundo bloco refere-se à como o design do espaço pode levar os usuários a se sentirem dentro dele quanto aos níveis de segurança/insegurança, aos elos de identificação e pertencimento oferecidos aos usuários, ao valor de verdade e ao poder de voz permitido no espaço. Nesse caso, os autores referem-se, respectivamente, às categorias de **Ligação (Binding), Vínculo (Bonding), Modalidade e Engajamento Espacial**.

Para a análise do texto espacial utilizaremos as categorias do primeiro bloco por atenderem especificamente aos objetivos propostos e também por questões da natureza peculiar de um artigo. Essas últimas categorias não serão exploradas neste trabalho, mas podem ser compreendidas em outro texto desta coletânea<sup>48</sup>.

### 3.2. A metafunção interativa e suas ampliações para as imagens em movimento

Os processos interativos realizados entre os participantes representados na imagem e o leitor do texto depende da posição determinada pela câmera (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), seja este texto imagético estático ou em movimento. O posicionamento da câmera origina relações interpessoais através de um maior ou menor grau de intimidade ou distanciamento entre os participantes e o leitor,

Na imagem em movimento, temos que as interações existentes são dinamizadas e determinadas pelo zoom da câmera, denotando proximidade e afastamento. Esse dinamismo gera diferentes perspectivas de distância social e de ângulos, ambos podendo ser iniciados pelo sujeito, quando este se aproxima ou se afasta da câmera, ou iniciados pela câmera, onde ela, através do zoom, se aproxima ou se afasta do(s) participante(s) representado(s).

---

<sup>48</sup> É festa! Um olhar para o discurso espacial de cenários temáticos infantis pelas lentes da Gramática do Design Visual



O contato de demanda e de oferta, nas imagens em movimento, também são dinamizados, e que, segundo van Leeuwen (2005), o contato é iniciado exclusivamente pelo(s) participante(s) representado(s), que se move contra e a favor da câmera modificando o seu contato a todo instante.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), o movimento denota diferentes níveis de realidade e de abstração, porém, os autores não fazem uma discussão de como isso deveria ser tratado em um nível analítico. Frente a isso, percebe-se que a grande maioria dos filmes apresentam uma modalidade do tipo naturalista, demonstrando que eles são mais ou menos parecido com o que se percebe a olho nu, mas que técnicas fílmicas podem aumentar ou diminuir o grau de modalidade.

Na análise do texto fílmico desse artigo, todas estas categorias descritas acima serão utilizadas.

#### **4. Caminhos metodológicos**

Este estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. A escolha do texto espacial surgiu a partir de uma pesquisa em andamento, ao perceber um atrativo infantil na fachada de uma determinada casa de festa, diferenciando-se das demais na cidade de João Pessoa-PB. Primeiramente, houve os registros fotográficos da fachada do prédio pela própria pesquisadora. Em seguida, uma olhar para os recursos mais salientes na parte externa desse prédio. Seguimos, então, para a análise descritiva e interpretativa dos recursos mais salientes visualizados na parte externa do prédio por meio de sua contextualização, observação e interpretação das categorias da metafunção interativa. Por último, a apresentação e discussão dos resultados.

De modo semelhante, ocorreu com o texto fílmico. Sua escolha deve-se a um recorte de uma pesquisa que tem sido realizada a partir de um vídeo em que crianças foram filmadas durante a brincadeira de roda com cantigas, com foco em como os significados são construídos através da observação analítica da imagem em movimento. Para esse fim, será analisado um *shot* do momento de performance da cantiga “Borboletinha” com duração de 6 segundos.



## 5. Análise e discussão dos dados

A análise inicia-se pelo texto espacial (Figura 1). Trata-se de uma fotografia registrada pela pesquisadora mostrando a parte externa da casa de festa infantil Popótamus, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Em seguida, o texto filmico (Figura 2). Trata-se de um shot do vídeo Alecrim- Brincadeiras Cantadas no momento da performance da cantiga de roda “Borboletinha”. Este vídeo foi gravado pela TV UFPB durante atividades pedagógicas desenvolvidas com crianças na Escola Sempre Viva, localizada na capital paraibana.

### 5.1. Descrição e análise da parte externa da casa de festa infantil ‘Popótamus’



**Figura 1:** Imagem da casa de festa infantil Popótamus  
**Fonte:** Fotografia registrada pela pesquisadora (Junho/2019).

A Figura 1 apresenta a fachada externa da casa de festa Popótamus, localizada na esquina da Rua Santos Coelho Neto com Avenida João Cândio, em Manaíra. É um prédio de dois andares, bem conceituado e já conta com mais duas filiais na cidade. Sua especialidade é festas infantis, mas contempla também festas para adultos. A imagem foi registrada na direção de quem transita pela Av. João Cândio com destino à Av. Gov. Flávio Ribeiro Coutinho. A escolha do prédio justifica-se pelo seu atrativo visual predominantemente infantil, caracterizado por cores roxa, verde, azul e amarelo com janelas em forma de círculos coloridos, como também a representação de um hipopótamo sorridente e de braços



abertos no eixo de uma hélice, posicionado na parte superior, unindo as paredes laterais como ponto central de visão na esquina de quem transita nessas ruas.

Segue a análise descritiva e interpretativa das duas laterais externas do prédio, conforme as categorias da metafunção interativa voltadas para o posicionamento frente a frente entre o prédio e o leitor/observador (como mostra a Figura 1) apresentadas por Ravelli e McMurtrie (2016): **Contato, Poder, Envolvimento, Distância Social e Controle.**

A imagem foi registrada com certa proximidade do prédio, contemplando sua extensão horizontal frente a frente, possibilitando ao observador a visão geral do prédio. É nesse ponto de posicionamento do observador que as categorias analíticas devem ser consideradas.

O **Contato** é de *oferta* considerando que há poucas janelas com vidros transparentes no 1º e 2º andares e portas de vidro no térreo com adesivos de mascotes, dificultado a visualização do seu interior. É um prédio para ser contemplado, admirado por quem passa. Ao mesmo tempo, sugere engajamento por meio das cores e do mascote principal, o hipopótamo sorridente, com olhar convidativo, de braços abertos, localizado estrategicamente no topo do prédio, com visualização na esquina de ruas movimentadas. Quanto à categoria de **Poder**, embora o prédio não manifeste uma altura maior em relação aos prédios ao redor, sua extensão horizontal com materiais característicos de solidez (paredes de concreto, barras de ferro por trás do nome Popótamus e na hélice) sugere poder ao prédio. Com relação à categoria **Envolvimento**, mesmo sendo um ângulo oblíquo, uma perspectiva lateral que mostra o prédio como um todo, há certo engajamento em relação ao texto porque seu acesso se dá de forma direta, andando em linha reta, sem voltas. A **Distância Social** pode ser considerada de mínima à moderada. Mínima devido à proximidade do edifício com a frente da rua e seu acesso sem cercas ou escadas. Moderada porque é necessária permissão para entrar. Quanto ao **Controle**, este é maximizado na entrada devido à presença de funcionários e câmeras de vigilância.

A localização do prédio de esquina, as cores, o mascote infantil com postura convidativa, a extensão horizontal da construção e seu acesso em linha reta com entrada próxima à rua são escolhas semióticas que constroem sentidos e comunicam mensagens entre esse texto espacial e o leitor. Tais escolhas evidenciam uma interação direcionada às crianças por meio de recursos imagéticos característicos do universo infantil, sinalizando o espaço destinado às famílias de classe socioeconômica privilegiada, acostumadas a transitar



nesse tipo de ambiente. Este é apenas um exemplo de texto espacial destinado à infância contemporânea.

## 5.2. Descrição e análise de um *shot* de um texto fílmico ‘Alecrim – Brincadeiras cantadas’



Figura 2: momento performático da cantiga de roda Borboletinha.

Em termos da metafunção interativa, ao observarmos o texto fílmico da figura 2, temos uma interação iniciada pelos participantes representados. Na imagem dinâmica, a interação pode ser iniciada pela câmera ou pelos participantes. Nesta transcrição, os participantes são os responsáveis pela mudança na distância, se movendo a favor e contra a câmera, que se mantém estática. Ainda temos a existência de um contato de oferta, em que os participantes representados não têm contato direto com os espectadores e agem como se estivessem sendo assistidos e ofertados para contemplação.

Quanto à modalidade, percebemos que o texto fílmico em questão apresenta alto grau de modalidade naturalística por justamente refletir a imagem tal e qual ela pode ser vista a olho nu. Isso indica que o leitor do texto fílmico pode explorar diferentes aspectos visuais igualmente àqueles possíveis pelo olhar sem que haja a atuação da câmera como mediadora da interação.

A Borboletinha, personagem principal da cantiga, está no centro da imagem refletindo maior envolvimento com os espectadores devido à sua importância na cantiga, mesmo sendo representada em um plano longo. Existe uma relação igualitária de poder com ela, enquanto as crianças na roda sugerem menor apego e envolvimento (estão dispostas como elementos marginais). O movimento dos participantes propicia que os ângulos e a distância social (planos longos, médios e curtos) se modifiquem repetidamente, que é próprio das imagens dinâmicas, denotando constante mudanças na relação social entre os próprios



participantes e entre os participantes e os espectadores (VAN LEEUWEN, 2005), veiculada pela influência do posicionamento da câmera.

### 5.3. Resultados e discussões

No texto espacial, os resultados indicam que o posicionamento do observador em relação ao texto é fundamental para estabelecer aproximação ou afastamento. No posicionamento próximo, frente a frente, observa-se que o Popótamus é um prédio tanto para contemplação quanto para interação. Ao mesmo tempo, seu poder ocorre por meio de materiais sólidos, da localização em bairros nobres, na esquina em ruas movimentadas. Sua disposição em perspectiva lateral permite maior envolvimento do observador pela visualização da extensão horizontal. O acesso ao prédio é minimizado por ser próximo à rua, mas moderado e controlado por uma segurança para entrar nele. Em outras palavras, a visualização do prédio é possível por fazer parte da paisagem urbana, a entrada é controlada.

Quanto ao texto fílmico, entendemos que este pode ser observado pela união dos variados enquadramentos das imagens em movimento a partir da metafunção interativa proveniente da GDV. Todavia, a interação entre os personagens e deles com os espectadores, intercedida pelo corpo da câmera, proporciona a quem assiste ao vídeo uma sensação dinâmica que determina concomitantes pontos de vista no espectador, que semiotiza o espaço específico do texto para a construção de sentidos mais amplos, também observado pela modalidade naturalística do texto. A análise dos processos interativos provenientes da GDV tem importância crucial na percepção da performance pelos espectadores no texto fílmico. Neste, a aproximação e o distanciamento dos participantes representados e os diferentes ângulos e orientações percebidos pelo corpo da câmera permitem uma maior ou menor interação com os participantes representados.

### 6. Considerações finais

Considerando o exposto, compreendemos que qualquer sistema semiótico realiza simultaneamente uma construção de representações de mundo, estabelece relações entre o participante representado e o leitor, formando um todo coerente e significativo. Neste



artigo, analisamos como um texto espacial e em um texto fílmico constroem e mantêm relações entre eles e o leitor, buscando os significados interacionais a partir das categorias da metafunção interativa estabelecidas pela Gramática do Design Visual e suas ampliações.

Os textos selecionados estabelecem interações com o leitor e comunicam significados como quaisquer outros textos a partir de estratégias de aproximação/afastamento diferentes, não semelhantes como acreditávamos. No texto espacial, o posicionamento do observador frente a frente com o prédio é que possibilita perceber a localização estratégica de esquina, as cores, o mascote infantil, a extensão horizontal da construção com relação a outros prédios e seu acesso em linha reta próximo à rua. Esses são os recursos semióticos que promovem interação. No texto fílmico, a interação entre os personagens e os espectadores é mediada pelo corpo da câmera, proporcionando a quem assiste ao vídeo uma sensação dinâmica, determinando concomitantes pontos de vista no espectador. Ao mesmo tempo, os participantes representados podem se mover a favor e contra a câmera, mudando a distância enquanto a câmera se mantém estática.

Em suma, os resultados apontam para a validação de aplicação das estruturas visuais da GDV e suas ampliações para textos espaciais e textos fílmicos. Mostram como as linguagens visual e espacial possuem uma gramática semelhante à linguagem verbal, com uma estrutura concatenada para criar significados próprios, passíveis de interpretação de mundos e formas de interação social.

## Referências

- ALMEIDA, D. B. L. Revisiting children's studies through the lens of the sociology of childhood. **Poiésis**, Tubarão, v. v.4, n. 8, p. 473-484, Jul./Dez. 2011.
- ARIÉS, P. A descoberta da infância. In: ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. [S.l.]: LTC Editora., 2005.
- BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis**: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course. London, Oakville: Equinox, 2005.
- CALLEGARO, E. K.; MARTINS, N. B.; KADER, C. C. C. Análise do prédio da Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria sob a ótica da Semiótica Espacial. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Tabaté, v. 10, n. 1, p. 127-146, 2014.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, [1996]2006.



KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **What is multimodality? Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.** London: Arnold, 2001.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, 14, Jul/dez 2011. 529-552.

RAVELLI, L. Análise do espaço: adaptação e ampliação de esquemas multimodais. **Matraga**, Rio de Janeiro, 21, jan/jun 2014. Tradução de Maria Alice Antunes e Bianca Walsh.

RAVELLI, L. J.; MCMURTIE, R. J.. **Multimodality in the Built Environment> Spatial Discourse Analysis.** London and New York: Routledge, 2016.

RAVELLI, L.; HERBELE, V. Bringing a museum of language to life: the use of multimodal resources for intetactional engagement in the Museu da Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 521-546, Junho 2016.

RAVELLI, L.; STENGLIN, M. Feeling space: interpersonal communication and spatial semiotics. In: ANTOS, G.; VENTOLA, E.; WEBER, T. **Handbook of Applied Linguistics.** Berlim e Nova York: Mouton de Gruyter, v. 2: Interpersonal Communication, 2008. Cap. 13.

RAVELLI, L. Beyond shopping: constructing the Sydney Olympics in three-dimensional text. **Text**, Berlin/Boston, v. 20, n.4, p. 489-515, 2000.

SILVA, M. M. P.; ALMEIDA, D. B. L. Linguagem Verbal, Linguagem Verbo-Visual: Reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico Funcional. **Revista Odisséia**, Natal-RN, 3, n.1, jan.-jun. 2018. 36-56.

STENGLIN, M. **Packaging Curiosities: Toward a Grammar of Three Dimensional Space.** University of Sydney. Sidney, p. 513. 2004.

STENGLIN, M. Space odyssey: a guided tour through the semiosis of three dimensional space. **Visual Communication**, Los Angeles et al, v. 8, n.1, p. 35-64, 2009.

VAN LEEUWEN, T. **Moving English: the visual language of film.** In: GOODMAN, S.; GRADDOL, D. (Org.), *Redesigning English: new texts, new identities.* London: Routledge / New York: Open University, 2005, p. 81-105.

### Agradecimentos

Expresso meus sinceros agradecimentos às seguintes instituições e pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho:

- ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pela liberação para capacitação.
- à casa de festa infantil Popótamus, pela afetuosa recepção e autorização do registro e uso das imagens.
- à TV UFPB, pelo uso de *shots* do vídeo ALECRIM - Brincadeiras Cantadas



## MULTIMODALIDADE E MATERIAL DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA INGLESA PARA CRIANÇAS

Maria Eduarda Sousa Santos

Universidade Federal do Piauí *mariaeduardaig@outlook.com.br*

Isadora Teles de Oliveira Gouveia

Universidade Federal do Piauí *isadorateles16@gmail.com*

Thalia Ariadina Ferreira de Almeida

Universidade Federal do Piauí *whateverbyliah@gmail.com*

**Resumo:** A imagem sempre fez parte da comunicação humana. Com os avanços tecnológicos, a mesma passou a receber mais destaque em variadas funções, sendo encontrada frequentemente em contextos sociais, culturais e educacionais. Como resultado disto, tornou-se comum a integração de diferentes modos em uma mesma composição, cenário que favorece a criação de textos multimodais e, conseqüentemente, torna necessário o estudo de como se dá a produção de sentido nesses textos, mais especificamente em materiais didáticos, onde a imagem sempre esteve presente, porém, nos últimos anos, passaram a ocupar mais espaço no *layout*. Com isso em mente, o objetivo deste trabalho é explorar a relação de *status* estabelecida entre texto verbal e imagem em materiais didáticos infantis, no intuito de compreender possíveis implicações da união entre os modos no ensino-aprendizagem da língua inglesa de crianças na faixa etária de 8-10 anos. Para isso, analisamos atividades de leitura a fim de identificar as relações texto-imagem propostas por Martinec & Salway (2005) e identificar como o significado pode ser produzido pela criança. O critério utilizado na escolha das atividades foi a seleção daquelas que possuíam em sua composição uma imagem e um texto verbal. Assim, foram selecionadas um total de 18 atividades de leitura disponíveis no material *Got it!* produzido pela Oxford em 2014, especificamente para o público infantil com nível básico de inglês. Como resultado, foi observado que dentre as 18 atividades selecionadas, 11 apresentaram *status* desigual, com a imagem subordinada ao texto, e 7 apresentaram *status* igual, sendo 5 complementares e 2 independentes.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Crianças. Material didático. Relação texto-imagem.

**Abstract:** Image has always been part of human communication. With technological advances, it has come to be more prominent in various functions, often found in social, cultural and educational contexts. As a result, the integration of different modes in the same composition becomes an usual scenario that favors the creation of multimodal texts and, consequently, it is necessary to study the production of meaning of these texts, more specifically didactic materials, in which images have always been present, but in recent years have taken up more space in the layout. With this in mind, the aim of this paper is to explore the status relationship between verbal text and image in children's didactic materials, with the intention of understanding possible implications of the union between the modes in children's teaching and learning of the English language, in the age group of 8-10 years. To this end, we have analyzed reading activities with the purpose of identifying the text-image relations exhibited by Martinec & Salway (2005) and inferring how meaning can be produced by the child. The criterion used in the choice of activities was the selection of those that had in their composition an image and a verbal text. Thus, a total of 18 reading activities from "Got it!" an Oxford material produced in 2014, specifically for children with a basic level of English, were selected. As a result, it was observed that among the 18 selected activities, 11 presented unequal status, with the image subordinate to the text, and 7 presented equal status, being 5 complementary and 2 independent.

**Keywords:** Multimodality. Children. Courseware. Text-image relationship.



## 1. Introdução

Dentro do contexto das pesquisas em multimodalidade, é comum deparar-se com trabalhos que investigam os diversos modos e recursos semióticos e, por vezes, como eles se relacionam com o modo tradicionalmente visto como o mais valorizado: o texto verbal. Em luz dos estudos conduzidos por Kress e van Leeuwen (1996), bem como os subsequentes pesquisadores de multimodalidade, sabe-se que os modos estão na mesma hierarquia quanto ao seu significado dentro de uma composição multimodal e todos trazem uma contribuição única para a leitura de um texto. Portanto, não se pode dizer que uma imagem, como no foco desta pesquisa, não traz nenhuma relevância para a composição.

Particularmente, a relação texto-imagem não está excluída do contexto escolar no aprendizado de línguas, portanto, vemos com frequência materiais didáticos não contando apenas com o texto verbal para fazer sua comunicação com o leitor e aprendiz. A presença de fotos, mapas, gráficos, entre outros se encontra recorrente nesses materiais, passando inclusive a ocupar um maior espaço no *layout* dos livros (BEZEMER; KRESS, 2010).

Dessa forma, sentimos a necessidade de averiguar quais são as relações de *status* entre o texto verbal e as imagens de atividades de leitura de materiais didáticos infantis. Para analisar essas relações de *status*, adotamos as definidas por Martinec e Salway (2005). Essa relação foi analisada para verificar se as imagens do material *Got It!* (2014) ainda possuíam um caráter de subordinação em comparação com o texto verbal ou se, acompanhando esse maior espaço físico no *layout*, elas conquistaram mais independência do texto verbal.

Após os resultados, reflexões acerca das possíveis implicações dessa relação texto-imagem no ensino-aprendizagem das crianças consumidoras dos materiais serão feitas, bem como uma inferência do papel dos enunciados na elaboração das questões e sua influência em como o professor trabalha em sala essas imagens. Isso nos leva a questionar a parte exercida pelos elaboradores de materiais didáticos em um ensino que contemple a multimodalidade existente.

Antes da discussão dos dados e resultados, contudo, apresentamos a presente pesquisa contextualizando-a dentro dos estudos da multimodalidade com avanços tecnológicos e material didático e exploramos mais detalhadamente as relações de *status* estabelecidas por Martinec e Salway (2005).



## 2. Referências teóricas

### 2.1. Avanços tecnológicos e Multimodalidade

Há tempos o homem utiliza a imagem como uma forma de comunicação. A esse respeito, Barbosa (2017) ressalta que afirmar que a sociedade contemporânea está cada vez mais visual é “um clichê que desconsidera o papel da imagem em eventos comunicativos ao longo de nossa história”. Por exemplo, as pinturas rupestres eram o meio que os povos antigos possuíam para representar o seu dia-a-dia e, atualmente, são resquícios históricos que comprovam que a imagem está presente na sociedade desde os tempos mais antigos.

Esse cenário mostra, então, que o surgimento da câmera digital, do computador e dos avanços tecnológicos digitais apenas tornaram mais fácil a produção e proliferação de imagens na era Pós-Moderna, e que, por essa razão, a imagem está ainda mais presente na sociedade de várias formas, inclusive integrada ao texto verbal. Essa integração pode ser entendida como multimodalidade, definida por Kress e Van Leeuwen (1996) como o uso integrado de diferentes modos e recursos semióticos em eventos comunicativos. Entre tais modos estão incluídos “a imagem, a escrita, o layout, as músicas, os gestos, a fala, a imagem em movimento e soundtracks” (KRESS, 2011, p.54), estes, podem ser utilizados nos processos de representação e comunicação.

Nesse sentido, no âmbito de estudos multimodais como o de Kress e Van Leeuwen (1996) e Martinec & Salway (2005), considera-se que o significado de uma composição multimodal é resultado da união de todos os modos, visto que todos eles têm um potencial significativo diferente. Além disso, é importante destacar que o valor da combinação de diferentes modos de significação podem ser mais valiosos que a informação que recebemos quando os mesmos são utilizados sozinhos (LEMKE, 1998).

Dessa forma, percebe-se que “texto e imagens estão cada vez mais articulados, produzindo textos multimodais” (MARTINEC & SALWAY, 2005, p.337). Apesar disso, de acordo com Bezemer e Kress (2015), a subordinação da imagem ao texto verbal é um cenário que permanece constante, o que significa que a imagem é considerada uma mera acompanhante do texto verbal. De fato, “apesar da crescente “visualização”, são raros os casos em que a palavra escrita desaparece” (BATEMAN, 2014).



Como resultado disso, são necessários estudos de como se dá a produção de sentido nesses textos para que seja possível preparar o leitor do século XXI para a grande variação de textos presentes na sociedade atual, para isso, Barbosa (2017) sugere que é necessário habilitar o leitor a integrar e compreender os diferentes modos e recursos semióticos através de “um conjunto de multiletramentos no qual o letramento visual é apenas um entre tantos”.

## 2.2. Material didático e multimodalidade

Levando em consideração que a multimodalidade é definida por Kress e Van Leeuwen (2001) como o uso integrado de diferentes modos e recursos semióticos em eventos comunicativos, pode-se observar, então, que os materiais didáticos, até mesmo os mais antigos, são multimodais. De acordo com Bezemer e Kress (2010), antes, recursos semióticos já eram utilizados para produzir materiais didáticos, agora, com o avanço das tecnologias digitais, as possibilidades de uso e integração desses modos crescem cada vez mais. As imagens, por exemplo, “são mais utilizadas e parecem dominar a página inteira” (UNSWORTH, 2010, p. 12).

Estamos, dessa forma, frente à uma inquestionável visualização de materiais didáticos, porém, o mesmo não pode ser dito a respeito do acompanhamento daqueles avanços pelas práticas pedagógicas (BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D, 2014, p. 18). Ou seja, grande parte dos educadores ainda valorizam o texto verbal como detentor de toda informação e significado, o que resulta na subordinação dos outros modos, entre eles a imagem, ao verbal.

Para demonstrar a importância da imagem nos materiais didáticos, Bezemer e Kress (2005), mostram a análise de uma composição que contém uma imagem e um poema sobre “Um Homem Bebêdo”. Nele, o texto verbal constrói um homem bêbado, porém é a imagem que “mostra” as suas características físicas (estatura, roupas, etc). Por isso, os autores destacam que a imagem é capaz tornar visível aspectos que o texto verbal se refere, mas não necessariamente os detalha. Sabendo disso, a integração do texto e da imagem no contexto de ensino de uma língua estrangeira, especificamente o inglês, pode ser muito beneficiária para o aprendiz.



Para observar como o aprendiz - no âmbito desta pesquisa, crianças de 10-12 anos - pode ser beneficiado, escolhemos as categorias de Martinec & Salway (2005) sobre as relações de status

para observar como se dá tal relação em um material didático de língua inglesa e o possível significado produzido pelas crianças. Essas categorias serão detalhadas no próximo tópico.

### 2.3. As relações de status propostas por Martinec & Salway

Os primeiros estudos sobre a relação-texto imagem foram elaborados por Barthes (1977). De acordo com o autor, existem três possibilidades de interação entre esses modos: ancoragem; ilustração e relay. Porém, apesar da existência de estudos sobre essa relação, a mesma ainda não havia sido analisada ao nível semântico e muita atenção era dada ao texto verbal. Por essa razão,

Martinec & Salway (2005) basearam-se nas ideias de Barthes (1977) e Halliday (1994) para criar um sistema de análise das relações entre texto e imagem nos textos multimodais, considerando seu potencial significativo.

Martinec & Salway (2005), então, propuseram que da mesma forma que nas orações subordinadas e coordenadas, imagem e texto também exercem relações de igualdade ou desigualdade. Essas relações podem ser vistas na Figura 1. De acordo com os autores, um status é igual quando imagem e texto se relacionam por inteiro e é desigual quando se relacionam apenas em partes. A figura a seguir é baseada no resumo criado por Martinec & Salway (2005, p.351) sobre as relações de status:



Figura 1: Relações de status estabelecidas entre imagem e texto. Adaptado de Martinec & Salway (2005, p.351)



A partir disso, tem-se que os modos podem estabelecer relações de igualdade ou desigualdade. No que se refere às relações iguais, texto e imagem podem ser complementares ou independentes. São complementares quando sua união produz um sintagma maior, ou seja, quando ambos os modos acrescentam informações um ao outro e produzem um significado maior que aquele significado deles sozinhos. Além disso, só é possível entender a composição com ambos os modos interagindo, caso algum deles seja excluído, a informação não será compreendida pelo leitor. Por outro lado, quando não produzem um sintagma maior, imagem e texto são independentes, pois a informação resultante da sua união existe em paralelo.

No que se refere às relações de status desiguais, os modos estabelecem relações de subordinação, pois um modo depende do outro para ser compreendido. Dessa forma, a imagem é subordinada ao texto quando a imagem se relaciona apenas com parte do texto e o texto é subordinado à imagem quando a informação exposta no texto se relaciona apenas com parte da imagem.

Portanto, essa pesquisa adota o sistema de análise proposto por Martinec & Salway (2005) para observar a relação texto-imagem em um material didático infantil.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Procedimento de análise**

Primeiro, selecionamos 18 atividades de leitura com imagem e texto do material *Got It* (2014) produzido pela Oxford. Em seguida, analisamos as atividades de acordo com o sistema de análise proposto por Martinec & Salway (2005) sobre as relações de status. Por último, identificamos o possível significado produzido pela criança a partir da leitura de textos multimodais com imagem e texto em sua composição.

#### **3.2. Descrição do material**

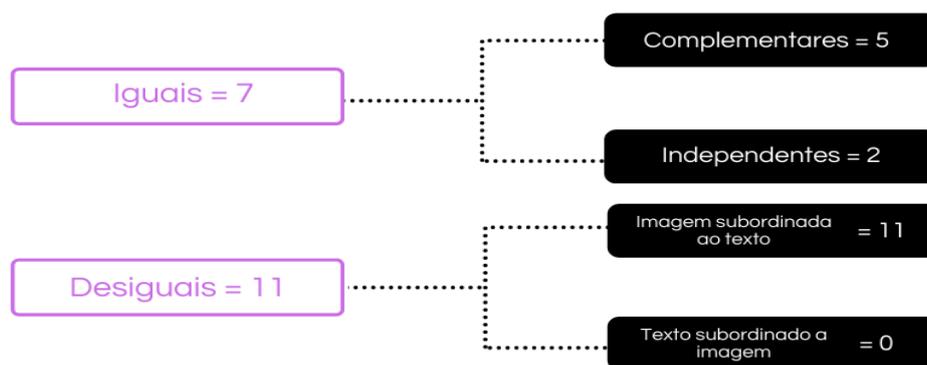
O material analisado nesta pesquisa corresponde ao livro *Got It* (2014) de nível básico, ou seja, é um livro didático voltado para crianças que estão começando a aprender inglês como língua estrangeira. O material conta recursos variados e inovadores, por



exemplo, disponibiliza materiais online que podem ser acessados através de um aplicativo. Além disso, engaja aluno a descobrir a língua intuitivamente, o que ajuda o mesmo a tentar utilizar novas estruturas.

#### 4. Resultados e discussão

Nas 18 atividades de leitura analisadas foram identificadas as relações de status entre imagem e texto propostas por Martinec & Salway (2005), tendo como resultado a identificação de 7 relações iguais, sendo 5 complementares e 2 independentes; e 11 relações desiguais, sendo 11 imagens subordinadas ao texto e nenhum texto subordinado a imagem, como a figura 2 exemplifica:



**Figura 2:** Resultado quantitativo das relações de status nas atividades de leitura analisadas.

Pode-se inferir a partir desses dados que a maioria das relações observadas tiveram um status desigual no qual a imagem é subordinada ao texto, a mesma vem se mostrando integrada ao texto quase sempre para caracterizá-lo ou ilustrá-lo, e seu potencial significativo não é explorado pelo próprio livro didático. Algumas relações ainda mostram a imagem complementar ao texto, estando na mesma lógica de significado e um complementando o outro e em outros casos ambos se mostram independentes, tendo sua possibilidade de interpretação independente uma da outra.

Uma pesquisa de Kress e Bezemer (2009) mostra um resultado parecido, em que na maioria das relações entre texto e imagem, a imagem se mostra subordinada ao texto. E eles afirmam que “Isso não significa que as imagens não adicionam significado ao texto - pelo



contrário” (p. 252). De acordo com os autores, o texto escrito nem sempre detalha o assunto abordado, e muitas vezes a imagem é integrada ao texto verbal tendo esse papel.

No entanto, como foi observado a partir dos dados pesquisados, os livros didáticos não exploram a imagem. Observou-se que os enunciados e questões propostas nas atividades de leitura pesquisadas sempre se voltam para o texto verbal e nunca para a interpretação da imagem. Fazendo com que, muitas vezes a imagem não seja interpretada ou não receba a atenção necessária para que seu potencial de significação seja observado pelas crianças.

Em uma das imagens analisadas, há um diálogo curto entre Lucas e Ruby, no qual Ruby fala que é o aniversário de sua irmã e diz também a idade dela. No mesmo diálogo eles perguntam também a data de aniversário um do outro. Ao lado do diálogo há uma imagem de uma menina loira que aparenta ter doze anos, assoprando sete velas presentes em um bolo. Foram discutidas as possibilidades de significado que a criança pode inferir a partir da leitura desses dois modos.

Considerando que o livro didático pesquisado é utilizado para o ensino de inglês no nível básico, a criança sozinha, com pouco conhecimento da língua, que lê esse texto pode, olhando para a imagem, interpretar que o assunto do texto verbal é sobre aniversário. A partir daí, as questões propostas pelo livro não exploram a imagem e somente o texto verbal, fazendo com que a criança tenha que interpretar, com as palavras que já conhece, somente o texto verbal para poder entender o conteúdo. E a imagem nesse sentido está sendo utilizada somente para ilustrar o texto.

Dessa forma, torna-se necessário que o professor saiba chamar a atenção dos alunos quanto a presença das imagens, e já que o livro didático sozinho não explora a imagem, o professor consiga propor atividades e questões voltadas para a imagem e assim trabalhar com as crianças o significado das mesmas. É importante ressaltar também, a importância de o professor ser um letrado visual, e podendo assim, olhar a imagem de forma crítica e cuidadosa para criar propostas de leitura que levem ao aprendizado significativo das crianças.

## 5. Conclusões



O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma inquietação das autoras quanto a presença e papel da imagem nos livros didáticos infantis. Apoiadas então a conceitos de multimodalidade e relação de texto e imagem propostas por Kress e van Leeuwen (1996); Bezemer e Kress (2010); e Martinec e Salway (2005), procuraram responder seus questionamentos e contribuir para futuras pesquisas na área da multimodalidade.

Esta pesquisa mostrou que enfrentamos um desafio quanto a utilização da imagem nos livros didáticos para o aprendizado de língua inglesa. Seus resultados mostraram que a imagem não é explorada nos livros didáticos, fazendo assim, com que o texto verbal seja a principal e única fonte de significação utilizada, sendo que como já foi dito aqui neste trabalho, todos os modos (a imagem, a escrita, o layout, as músicas, etc.) tem um grande potencial de significação a ser explorado.

Considerando que, o objeto de pesquisa deste trabalho foi livros didáticos voltados para crianças no nível básico de inglês, é notório que a utilização do livro e o auxílio do professor são de suma importância para o aprendizado das crianças. Se o livro didático, como concluímos nas análises, não explora as imagens, cabe ao professor a utilização de métodos de interpretação de tais imagens.

No entanto, não se pode esquecer que o papel do livro didático também é dar uma autonomia ao aluno, por tanto é importante que os elaboradores dos livros didáticos também reflitam sobre a utilização da imagem e saibam criar enunciados e questões que se voltem não apenas para o texto verbal, mas também para as imagens, que foram escolhidas para estarem ali por algum motivo e possuem um poder de significação que precisa ser explorado.

As autoras desta pesquisa acreditam que quando a imagem é trabalhada corretamente em uma atividade de leitura, e em qualquer outra seção dos livros, pode contribuir para o aprendizado da língua estudada, pois além de ajudar na interpretação de um texto verbal e acrescentar significado para o mesmo, também pode ter um impacto positivo na aquisição linguística das crianças. Considera-se o último mencionado como uma futura investigação para pesquisa.

Espera-se que com o presente trabalho novas análises e reflexões sejam feitas sobre questões de relação imagem-texto e também a conscientização de que no século em que vivemos é necessário um letramento em todas as suas facetas, principalmente entre os



educadores e produtores de materiais didáticos, pois este seria o melhor caminho para levar a multimodalidade de forma consciente para as salas de aulas.

### Referências

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. São Paulo, 2017.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Visualizing English: a social semiotic history of a school subject.** *Visual Communication*, New York, v. 8, n. 3, 2009.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. **A system for image-text relations in new (and old) media.** *Visual Communication*, New York, v. 4, n.3, 2005.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** 2.ed. London and New York: Routledge, 2006.

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

BATEMAN, J. **Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide.** London: Routledge, 2014.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks.** *Designs for Learning*, v. 3, n. (1-2), 2010.



## O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS E OS PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CANTIGAS DE RODA: HISTÓRIA E TRANSMÍDIA

Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior  
*Universidade Federal da Paraíba*     *moreira.junior@live.com*

**Resumo:** Dentre a multiplicidade de brincadeiras desenvolvidas no contexto da cultura lúdica da infância (BROUGÈRE, 2016), destacamos as cantigas de roda, brincadeiras do folclore e da cultura brasileiros em que crianças teatralizam narrativas através do uso da voz, do corpo, do jogo cênico e do movimento. Essas brincadeiras podem ser tomadas como textos pelo fato de que seus recursos semióticos não funcionam isoladamente, mas se articulam em diferentes níveis de organização textual (SANTOS JÚNIOR; ALMEIDA, 2018). As cantigas de roda realizaram um processo histórico-situacional (JURADO FILHO, 1985), em que eram brincadas por adultos e passaram a ser exclusivas do contexto infantil, inicialmente performatizadas nas ruas e no seio familiar. Em uma perspectiva transmidiática, elas saíram desses espaços e passaram a ser encontradas em diferentes mídias, como nos livros didáticos das escolas e nas plataformas digitais. Assim, nesse trabalho, tomamos seis coleções de livros didáticos de língua portuguesa voltados para os primeiros anos do ensino fundamental (EF) para verificar a presença das cantigas de roda e como elas são utilizadas no ensino institucional. Também foram entrevistadas três professoras de turmas do EF para compreender como elas utilizam estas brincadeiras em sala de aula. Constatamos que as cantigas de roda aparecem exclusivamente nos livros dos 1º e 2º anos, sem nenhum registro nos livros dos demais anos do EF. A entrevista com as professoras revelou que existe a utilização das cantigas de roda na sala de aula, mas que elas têm consciência do pouco espaço reservado para elas. Esses achados demonstram que as cantigas de roda estão em processo de pouco ou nenhum reconhecimento, e que sem a manutenção dessas brincadeiras no âmbito escolar no decorrer dos estudos dos alunos, elas podem cair no esquecimento comprometendo a sua existência no contexto cancionário brincante infantil.

**Palavras-chave:** cantigas de roda; multimodalidade; transmídia; livro didático; professores.

**Abstract:** Among the multiplicity of plays developed in the context of childhood playful culture (BROUGÈRE, 2016), we highlight the Brazilian nursery rhymes, plays from the folklore and culture in which children theatricalize narratives through the use of voice, body, scenic play and the movement. These plays can be taken as texts by the fact that their semiotic resources do not work in isolation, but they are articulated at different levels of textual organization (SANTOS JÚNIOR; ALMEIDA, 2018). Nursery rhymes performed a historical-situational process (JURADO FILHO, 1985), in which they were played by adults and became exclusive to the children's context, initially performed on the streets and within the family. From a transmedia perspective, they came out of these spaces and came to be found in different media, such as school textbooks and digital platforms. Thus, in this work, we took six collections of Portuguese-language textbooks aimed at the early years of elementary school (ES) to verify the presence of the nursery rhymes and how they are used in institutional education. Three ES teachers were also interviewed to understand how they use these plays in the classroom. We found that the nursery rhymes appear exclusively in the books of the 1st and 2nd years of EF, with no register in the books of the other years of ES. The interview with the teachers revealed that there is the use of the nursery rhymes in the classroom, but they are aware of the little space reserved for them. These findings show that the nursery rhymes are in the process of little or no recognition, and that without the maintenance of these plays in the school during the studies of students, they may fall into oblivion compromising their existence in the childhood playing song context.



**Keywords:** nursery rhymes; multimodality; transmedia; textbook; teachers.

## 1. Introduzindo as perspectivas do nosso trabalho

As brincadeiras aparecem, no contexto da cultura lúdica da infância, como atividades culturais individuais ou coletivas que permitem que as crianças construam um mundo de possibilidades e significados. É numerosa a quantidade de brincadeiras veiculadas pelas crianças, e este trabalho traz as cantigas de roda como um arquétipo cancionero e folclórico-cultural da sociedade brasileira, que têm sido performatizadas pelas crianças desde um passado distante até os dias atuais, perdurando no tempo e no espaço.

Por apresentarem semioses que funcionam de forma articulada para a produção de significados através da veiculação em performance, as cantigas de roda podem ser caracterizadas como textos. A dança, o canto, a música, o movimento e o jogo cênico tornam essas brincadeiras importantes instrumentos multimodais vivenciados pelas crianças. Entretanto, brincar de roda já foi uma atividade executada pelos adultos e, com o passar do tempo, passaram a ser exclusivas do universo infantil. Nesse contexto, as cantigas de roda vêm passando por processos transmidiáticos, sendo veiculadas em distintas mídias, sendo os livros didáticos, atualmente, uma mídia de divulgação constante dessas brincadeiras com função do estudo institucional da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, esse trabalho visa a demonstrar como as cantigas de roda aparecem em livros didáticos dos primeiros anos do ensino fundamental (EF), e como as professoras participantes dessa pesquisa utilizam esses livros e as cantigas para durante as aulas. Esse estudo baseou-se na análise de seis coleções de livros didáticos do EF e de uma entrevista com três professoras que lecionam turmas dessa fase. Inicialmente, conceituaremos as cantigas de roda e apresentaremos suas características multimodais como texto, descrevendo seu percurso histórico e transmidiático. Em seguida, analisaremos os dados obtidos através dos livros didáticos e da entrevista realizada com as professoras, e concluiremos o trabalho com algumas considerações sobre a validade dessas brincadeiras no contexto infantil.

## 2. Descrevendo as cantigas de rodas



O contexto infantil brasileiro se destaca pelo grande número de brincadeiras realizadas nos mais diferentes locais e contextos. Essa amplitude de atividades brincantes faz das crianças personagens centrais na construção de discursos próprios, revelando que elas são capazes de produzir e modificar aspectos culturais, agindo e interagindo consigo próprias e com os adultos. Uma vez inseridas em um contexto de brincadeiras, as crianças realizam essas atividades em um contínuo ciclo lúdico de criação e recriação. Porém, algumas brincadeiras perduram no tempo e no espaço e na memória coletiva, sendo brincadas por crianças em diferentes regiões do país.

Dentre tantas brincadeiras e compreendendo que elas são parte do contexto da cultura lúdica da infância, responsável por reger as atividades brincantes a partir de um complexo de ações lúdicas acumuladas desde a tenra idade pelas crianças (BROUGÈRE, 2016), destacamos as brincadeiras com cantigas de roda. Tais brincadeiras são parte do folclore e da cultura cancionista brasileiros, em que crianças, normalmente dispostas em formato de roda, protagonizam narrativas que envolvem a voz, o corpo, o jogo cênico e o movimento através da teatralização.

As cantigas de roda possuem um grandioso acervo de canções de autoria desconhecida, pertencendo tanto ao folclore brasileiro quanto ao domínio público. Elas apresentam letras simples em forma de poema e poesia com presença singular de rimas que facilitam a memorização e a performance<sup>49</sup> das crianças. O que se depreende delas é que elas perduram no tempo e no espaço, podendo, segundo Braga (2013) ser esquecidas por uma geração e reconhecidas por outra. Como exemplos de conhecidas cantigas de roda, temos *O cravo brigou com a rosa*, *Pai Francisco*, *Atirei o pau no gato*, *Ciranda*, *Cirandinha*, *Escravos de Jó*, *Terezinha de Jesus* etc.

Estas brincadeiras, em especial suas canções, têm sido transportadas oralmente pelo tempo através das gerações. As cantigas de roda, institucionalizadas como textos orais, podem ser reconhecidas por quem brinca nos mais diversos locais do país, mesmo elas sofrendo pequenas transformações em suas letras devido a alterações e inclusões de caracteres próprios do grupo social em que ela é utilizada (BRAGA, 2013), ou por meio de acomodações fonético-fonológicas e modificações léxico-semânticas realizadas pelas

---

<sup>49</sup>Zumthor (2000) demonstra que “no uso mais geral, performance se refere de modo imediato a um acontecimento oral e gestual” (p. 45). As cantigas de roda, necessariamente, envolvem eventos comunicativos orais e gestuais que são utilizados durante a veiculação da brincadeira.



crianças durante a aquisição da linguagem em seus primeiros anos de vida (SANTOS JÚNIOR; ALMEIDA, 2018).

É tarefa difícil dizer ao certo quando as cantigas de roda apareceram no Brasil devido à mistura de povos que aqui residiram. Mas, acredita-se que as primeiras aparições das cantigas de roda foram realizadas nos salões de dança em um passado longínquo, sendo dançadas e cantadas unicamente por adultos. Com o passar do tempo, estas manifestações começaram a sair dos salões e alcançaram as ruas, local onde, em sua maioria, as crianças brincavam. Daí, passou-se a ter a brincadeira ocorrendo de forma concomitante entre crianças e adultos, com as crianças imitando as ações e os movimentos adultos. E, em um passado mais recente chegando aos dias de hoje, tem-se percebido que as cantigas de roda são tomadas como exclusivas do universo infantil. Para todo esse processo diacrônico, Jurado Filho (1985) denomina-o de trajetória histórico-situacional das cantigas de roda, importante para situar essas brincadeiras como representações lúdicas e socialmente construídas por meio da coletividade no tempo e no espaço.

Todo esse aparato ainda colabora para o entendimento de que as cantigas de roda, por fazerem parte da cultura lúdica da infância, apresentam função lúdica traduzindo as representações práticas do universo infantil e os ideais de cultura evidenciados pela presença do lúdico, do movimento e da união (SANTOS JÚNIOR; ALMEIDA, 2018). Assim, as brincadeiras com cantigas de roda são um importante arquétipo cultural que contribui para o florescer de diversões sociais das crianças por serem transmitidas oralmente de geração em geração, e não por meio de obras literárias eruditas (MARTINS, 2012) que fazem parte do contexto literário de um povo.

Ao brincar com cantigas de roda, as crianças teatralizam canções que permitem que ocorra a performance por meio da utilização da voz e do corpo. Normalmente, as cantigas de roda apresentam personagens protagonistas e, quando não há a presença deles, todas as crianças se tornam personagens por meio da sua presença corporal na roda.

Cabe, neste ponto, argumentar que as cantigas de roda possuem uma essencialidade oral, e que sem ela, esta brincadeira não haveria de acontecer. Mas, em adição, a brincadeira de roda ilustra um processo que envolve diferentes modalidades, como o canto, a dança, o movimento, as emoções e o jogo cênico. Isso nos leva, em seguida, para a discussão de como a articulação dessas modalidades presentes nas cantigas de roda tece



caminhos para a inserção destas brincadeiras no contexto da Semiótica Social e da multimodalidade.

### 3. Multimodalidade e as cantigas de roda como textos

A teoria da multimodalidade tem origem na teoria da Semiótica Social, que busca compreender como as pessoas utilizam o sistema semiótico para a produção de significados comunicativos socialmente estabelecidos. Estes significados são produzidos por meio de regras que não são fixas, mas que são funcionais e dependem das escolhas feitas pelos participantes dos eventos comunicativos.

Por sua vez, a Semiótica Social tem base teórica construída através dos conceitos da Gramática Sistêmico Funcional de Halliday, que toma o texto como um aparato semântico inserido em um determinado contexto e que faz sentido para aqueles que compartilham da mesma língua (FUZER; CABRAL, 2014). Os textos, sobretudo, não são entendidos apenas como construções verbais, mas também como construtos que reúnem semioses de cunho oral, imagético e que podem ser veiculados por meio de outros sentidos, como o tato, o paladar etc. Isso nos leva a uma compreensão de multimodalidade, isto é, a inclusão de diferentes recursos semióticos além da linguagem verbal manifestados em um evento discursivo.

Todo este aparato multimodal está imbuído em um contexto de situação, aquele em que o texto funciona de fato, e um contexto de cultura, que determina práticas sociais mais amplas. Nesse sentido, temos que o texto tem funcionalidade quando utilizado em contextos sociais particulares, e produz significados para aqueles que entendem a linguagem que é utilizada através de uma articulação de modalidades distintas. Esse entendimento nos leva a observar que o texto promove uma articulação multissemiótica organizada para a criação e troca de significados (FUZER; CABRAL, 2014), e que cada modo semiótico, em particular, produz significações diferentes.

As crianças se utilizam de diversas semioses durante a performance com as brincadeiras com cantigas de roda para que haja a construção de significações comunicativas, estando elas imbuídas em um contexto de situação e um contexto de cultura lúdica da infância. As cantigas de roda apresentam uma fusão de diferentes semioses em uma única atividade lúdica, tais como a voz, o corpo, o movimento, o texto verbal, o jogo



cênico, os sentimentos e a música. Dessa forma, por reverberarem linguagens distintas com produção de significações diversas, as cantigas de roda são consideradas textos, sendo passíveis de análise multimodal.

Mesmo que as cantigas de roda apresentem como característica principal a oralidade, as semioses presentes na brincadeira são devidamente articuladas de forma coesa para que haja a veiculação concreta do ato performático, isto é, a performance realizada na brincadeira com cantigas de roda produz significados para aqueles que brincam e para aqueles que a recebem. Assim, essa brincadeira, tomada como texto, é performatizada particularmente pela utilização imediata da voz e do corpo que atuam sobre as demais modalidades do texto (ZUMTHOR, 2000). Os diferentes recursos multimodais constituintes das brincadeiras com cantigas de roda atuam funcionalmente, corroborando para o que Santos Júnior e Almeida (2018) expressam: “nenhum de seus recursos semióticos funciona isoladamente, sendo articulados em diferentes níveis de organização textual” (p. 145). Essa característica revela que essas brincadeiras denotam a ocorrência de eventos comunicativos que tomam as crianças como sujeitos sociais.

#### **4. Percurso transmidiático das cantigas de roda no contexto infantil**

Após a sua inserção no contexto da cultura lúdica infantil, as cantigas de roda tem passado por processos transmidiáticos<sup>50</sup> que demonstram que estas brincadeiras vêm gradativamente reformulando seus modos de veiculação. As novas concepções de infância, o desenvolvimento social que determinam novos estilos de vida e as tecnologias que se modificam a todo instante têm colaborado para que novas mídias concebam e veiculem as cantigas de roda.

As cantigas de roda, inicialmente brincadas por adultos, foram alocadas no universo infantil em um passado recente (JURADO FILHO, 1985), em que elas eram brincadas e representadas principalmente por grupos infantis femininos nas ruas, nas festas familiares e em momento de lazer, sendo esses, até então, os principais canais comunicativos e de performance destas brincadeiras. Antigamente, brincar nas ruas era uma atividade recorrente da sociedade, e era possível observar crianças desenvolvendo diferentes

---

<sup>50</sup> Compreendemos transmídia como a veiculação de um conteúdo por meio de mais de um canal comunicativo.



brincadeiras em ambientes abertos. Vale salientar, também, que o núcleo familiar era mais numeroso, com famílias possuindo um grande número de filhos, proporcionando que mais crianças pudessem brincar de roda teatralizando e performatizando as narrativas, levando à sua transmissão oral de geração em geração.

Com o passar do tempo, o espaço das cantigas de roda nas ruas e na família foi paulatinamente sendo deixado de lado. Pode-se dizer que isso vem acontecendo devido ao aparecimento de outras oportunidades lúdicas para as crianças, tais como novas brincadeiras e brinquedos industrializados produzidos a partir do avanço tecnológico pelo qual a sociedade vem passando. As cantigas de roda, de fato, continuam sendo brincadas, mas cada vez mais elas têm se reduzido a manifestações folclóricas do mundo infantil institucionalizadas em outras vertentes, como na sua didatização nas escolas.

Esse processo histórico de transposição das cantigas de roda da família e das ruas para as escolas não é passível de determinação temporal, bem como não se conhecem estudos sobre essa temática. O que acontece é que este fato se deu pela percepção de estudá-las em termos estruturais a partir do seu caráter poético e literário, em especial para o estudo da língua materna – no caso, a língua portuguesa. Acredita-se que este transporte para a escola tenha acontecido por diversos fatores que denotaram mudanças sociais importantes, tais como o início de uma maior urbanização das grandes cidades, o aumento da violência que fez reduzir as brincadeiras na rua, as novas opções de trabalho e de diversão, a redução do número de pessoas no núcleo familiar, a presença de novos tipos de construções como os prédios de apartamentos que acarretou na diminuição do espaço físico da brincadeira. E, tomando-se esses novos comportamentos sociais, a escola seria o local apropriado para que as crianças pudessem brincar as cantigas de roda e, ao mesmo tempo que estudavam a língua, as cantigas de roda também favoreciam a ampliação do repertório linguístico para a Educação Infantil.

Todo esse aparato de mudanças sociais tem demonstrado que o prestígio das cantigas de roda como brincadeiras vem gradativamente sendo esquecido e, como forma de reconhecimento, tem cabido à escola mantê-las vivas na memória popular. Assim, as cantigas de roda começaram a aparecer em outras mídias, como, por exemplo, nos livros didáticos, iniciando um processo de documentação delas em suportes escritos. Com o passar do tempo, além da presença no livro didático, elas passaram a fazer parte de discos de vinil e das fitas cassetes e, posteriormente, começaram a ser encontradas em mídias digitais do



mundo eletrônico contemporâneo, como DVDs e vídeos em plataformas da internet, como o *YouTube*.

Hoje em dia, as cantigas de roda não oferecem um grande atrativo às crianças como brincadeiras realizadas por um grupo disposto em uma roda. As crianças não mais tomam a iniciativa de brincar de roda e, quando esta atividade brincante é realizada, normalmente acontece através da mediação de um adulto. Porém, elas perduram e ainda podem ser encontradas e trabalhadas imbuídas no contexto da cultura lúdica da infância no ambiente escolar, onde existe o seu reconhecimento como brincadeiras do universo infantil e do folclore brasileiros entrelaçado com o ensino institucional e formal.

Tomando-se o contexto escolar, constatamos que a BNCC<sup>51</sup> (Base Nacional Comum Curricular) apresenta as cantigas de roda como umas das fontes-base da aprendizagem dos alunos, em especial para aqueles da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Esse documento demonstra que as cantigas de roda devem ser trabalhadas no intuito de identificação de rimas, fonemas e aliterações, bem como na iniciativa de proporcionar momentos de canto, leitura, compreensão e produção textual, colaborando para a educação formal dos alunos. Partindo-se desse pressuposto, partiremos para as considerações metodológicas do nosso estudo apresentado neste artigo.

## 5. Nossa metodologia para esse trabalho

Nossa análise terá o intuito de observar a frequência e onde aparecem as cantigas de roda nos livros didáticos voltados ao EF (Ensino Fundamental), além de perceber como eles conduzem o trabalho das cantigas para o ensino da língua portuguesa e para a prática multimodal de letramento, e de que forma as professoras se utilizam destas brincadeiras em sala de aula durante a ministração dos assuntos abordados nos livros didáticos.

Como base analítica desse artigo, tomaremos coleções de livros didáticos de língua portuguesa. Os livros são voltados aos alunos do 1º ao 5º ano. Foram selecionadas seis coleções de livros didáticos do professor da educação infantil: *Buriti Mais Português*, da Editora Moderna; *Vem Voar Língua Portuguesa*, da Editora Scipione; *Ligados.com* –

---

<sup>51</sup> A BNCC é um documento oficial que rege um conjunto de atividades e aprendizagens essenciais para que todos os alunos possam desenvolver específicas habilidades ao longo dos anos de estudo na educação básica, com o intuito de promover uma educação de qualidade para a sociedade brasileira.



*Letramento e Alfabetização*, da Editora Saraiva; *Novo Pitangüá Língua Portuguesa*, da Editora Moderna; *Ápis Língua Portuguesa*, da Editora Ática; e *Aprender Juntos Língua Portuguesa*, da Edições SM.

Inicialmente, os sumários de todos os livros das coleções acima referidas foram lidos na tentativa de se encontrar, dentro dos conteúdos propostos, a presença de cantigas de roda. Uma vez percebida a presença delas nas unidades ou capítulos, observou-se de que forma o livro aborda o conteúdo para o professor conduzir a aula utilizando-se das cantigas de roda. Também foi realizada uma entrevista com três professoras que lecionam em turmas do ensino fundamental na intenção de saber como elas trabalham com as cantigas de roda durante a ministração das aulas.

Partiremos, agora, para a análise dos livros didáticos, bem como apresentaremos uma breve discussão a partir de nossos achados.

## 6. Analisando e discutindo: quais foram nossos achados nos livros didáticos?

A partir da leitura dos sumários dos livros, foi percebido que, em pelo menos um livro de cada coleção, existe a presença de cantigas de roda como tema proposto nas unidades, configurando-se que as coleções se alinham às propostas da BNCC. Um fato recorrente é que os achados de unidades que apresentam a proposta de trabalho com cantigas de roda aparecem ou apenas nos livros do 1º ano, ou apenas nos livros do 2º ano, ou em ambos. Nos livros dos 3º, 4º e 5º anos de todas as coleções, não se encontrou proposta alguma de trabalho com cantigas, conforme pode ser visto no gráfico 1.



**Gráfico 1:** ocorrência das cantigas de rodas nas coleções de livros didáticos analisadas.

Quando existe a ocorrência de cantigas de rodas em ambos os livros do 1º e 2º anos da mesma coleção, o trabalho com a cantiga de roda no livro do 1º ano é mais amplo, com uma unidade completa para apresentação das cantigas e de atividades relacionadas a elas,



sendo bastante reduzido no livro seguinte, basicamente com aparição em uma única página. Pode-se discutir, portanto, que o trabalho institucional com cantigas de roda no ensino infantil voltado para o ensino de língua portuguesa é realizado primordialmente com alunos das séries iniciais, com idades entre 6 e 7 anos, e que é inexistente para alunos de idades posteriores.

No que consiste à nomenclatura dada às unidades que apresentam a cantiga de roda como tema de trabalho, pudemos encontrar palavras e imagens que fazem referência à brincadeira ou à estrutura da letra da cantiga, como, por exemplo, “Ciranda, cirandinha”, “Aqui tem cantigas e versos”, “Brincadeiras de roda”, “Cantigas de roda”, “Cantiga popular”. Esses títulos realizam um convite para as crianças adentrarem o mundo das cantigas e usufruírem de todas as atividades propostas de forma lúdica. Outro achado nosso foi o título de um capítulo que trabalha com cantigas e que se denomina “Rima pra lá, rima pra cá”, explicitando uma característica singular das cantigas de roda que é a presença de rimas em suas letras.



Figura 1: alguns títulos das unidades dos livros que apresentam as cantigas de roda.

Quanto à forma como são abordadas as cantigas de roda nos livros didáticos analisados, percebemos que, na maioria deles, as páginas iniciais da unidade ou trazem uma imagem que remete à cantiga de roda, ou trazem um texto verbal que é a letra de uma cantiga, conforme pode ser visto na figura acima. Para o trabalho da capacidade interpretativa e mnemônica dos alunos, existe o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre cantigas de roda com perguntas do tipo “qual brincadeira é retratada na



imagem?; “você já ouviu ou cantou uma cantiga para brincar?”, “quais são as brincadeiras de roda que você conhece?”, “com quem você aprendeu essas brincadeiras e cantigas?”, “você conhece a letra da cantiga que acompanha as imagens?” etc., sempre aparecem e podem ser respondidas oralmente ou através da escrita. Também encontramos, em alguns livros, uma breve definição das cantigas de roda para que os alunos possam lê-la.

Após a primeira ou segunda páginas das unidades dos livros analisados, o uso das cantigas de roda, em especial da letra, é basicamente realizado para o ensino de estruturas da língua portuguesa. As práticas de letramento utilizando-se das cantigas para explorar assuntos outros provenientes delas inexistem. O que se observa é a utilização de fragmentos ou de palavras da letra da cantiga para ensinar, em especial, rimas, com atividades que selecionam algumas palavras do texto e pedem que os alunos escrevam novas palavras com mesma terminação, conforme visto na figura 2.

**3** Leia o trecho de uma cantiga bem conhecida e cante com os colegas e o professor.

**Ciranda, cirandinha**  
 Ciranda, cirandinha  
 Vamos todos cirandar  
 Vamos dar a meia volta  
 Volta e meia vamos dar

O anel que tu me deste  
 Era vidro e se quebrou  
 O amor que tu me tinhas  
 Era pouco e se acabou

**3a.** “Por isso, (nome da criança) / Entra dentro desta roda / Diga um verso bem bonito / Diga adeus e vá se embora”

**c.** Com a ajuda do professor e dos colegas, cante a continuação dessa cantiga.

**b.** Encontre uma palavra dentro da palavra **ciranda** que tenha **n** no final da sílaba. Anote essa palavra no quadro a seguir.

**c.** Inverte a posição da letra **n** na primeira sílaba da palavra que você anotou e forme outra palavra. Escreva essa palavra a seguir.

**d.** Pinte na cantiga a palavra que contém a palavra **andar**.

**4** Agora, observe as palavras a seguir e pinte as bolhinhas de amarelo ou de azul dependendo da posição da letra **n**.

Letra **n** no final de sílaba.       Letra **n** no início de sílaba.

<input type="checkbox"/> animal	<input type="checkbox"/> Amarelo: criança, dente, vento, onda, dança. Azul: animal, canudo, guaraná, anel, sono.	<input type="checkbox"/> vento
<input type="checkbox"/> canudo		<input type="checkbox"/> anel
<input type="checkbox"/> criança		<input type="checkbox"/> onda
<input type="checkbox"/> dente		<input type="checkbox"/> dança
<input type="checkbox"/> guaraná		<input type="checkbox"/> sono

**ATIVIDADES**

**1** Você percebeu que algumas palavras da cantiga **Fui no litorô** rimam, isto é, terminam com o mesmo som?

Leia a cantiga novamente e pinte essas palavras. Depois, complete as frases a seguir com as palavras que você pintou.

a) **Achei** rima com deixe.

b) **Nada** rima com madrugada.

c) **Mariazinha** rima com sozinha.

d) **Ficar** rima com br.

**2** Agora crie outras rimas para essas palavras.

Sugestões de resposta:

a) **Achei** também rima com molhe, sentei, machuquei.

b) **Nada** também rima com assada, parada, barrigada.

c) **Mariazinha** também rima com florzinha, casinha, amarelinha.

d) **Ficar** também rima com beliscar, refrescar, paparicar, amar.

**3** Que letras das palavras que você deu como respostas na atividade 2 garantem a rima? Pinte essas letras de amarelo.

Respostas: a) ei, oi, ada, o, inha, o, r.

**4** Você conhece alguma outra cantiga que possa ser usada como brincadeira? Cante-a para os colegas e veja se a conhecem. Aproveite e preste atenção também nas cantigas que eles apresentarem.

Resposta pessoal.

As **cantigas populares** são muito antigas e de autoria desconhecida. Elas são transmitidas de geração em geração: os pais contam para os filhos, depois para os netos e todos passam adiante a tradição de se divertir cantarolando.

Figura 2: trabalho com letras, palavras e rimas a partir da estrutura das cantigas de roda.

Quanto ao trabalho voltado para o léxico, alguns dos livros analisados trazem atividades para que as crianças reconheçam alguns vocábulos e seus sinônimos e antônimos presentes ou não nas letras das cantigas. Outros livros procuram fazer com que os alunos reconheçam o vocabulário através de famílias ou grupos de palavras. Não podemos deixar de mencionar que, em especial nos livros de 1º ano, o trabalho com as letras e fonemas para a formação de palavras também é realizado, visto que é nesse momento que os alunos estão sendo alfabetizados, como também pode ser visualizado na figura 2 anteriormente.



Um outro ponto que chamou bastante atenção é que um dos livros, mesmo fazendo referência explícita no título do capítulo às cantigas de roda, traz basicamente em todas as suas atividades o exercício com parlendas. Diferentemente das cantigas de roda, as parlendas se evidenciam na condição de jogo de palavras, constituindo-se como um texto oral que se remete a “brincar de dizer”. Nesse mesmo capítulo, também há trava-línguas, adivinhas e quadrinhas, que são outros tipos de texto de caráter oral.

Nas atividades quem visam à produção textual, basicamente todos os livros proporcionam atividades de construção de novas cantigas de roda a partir do vocabulário que os alunos possuem. Essa atividade pode ser realizada através da prática escrita ou da prática oral. Todavia, existe também a ocorrência de atividades que pedem para que os alunos procurem por outras cantigas e escrevam as letras delas em uma espécie de formulação de “lista de cantigas”.

Nossa análise recaiu nos livros do professor de cada coleção, e procuramos observar os comandos prescritos pelos autores dos livros para que os professores trabalhem com as cantigas de roda. Frente a isso, percebemos que todos os livros aconselham que os professores promovam um momento mnemônico e lúdico para que os alunos brinquem de roda, cantando, teatralizando e realizando os movimentos coreográficos e performáticos. Partiremos, agora, para o entendimento de como os professores utilizam-se das cantigas de roda para o trabalho com os alunos.

## **7. Dando voz às professoras**

Uma entrevista foi conduzida com três professoras que lecionam turmas dos 1º e 2º anos do EF. Foram feitas perguntas sobre como elas realizam o trabalho com cantigas de roda em suas aulas. Por questões éticas, as professoras serão chamadas de Professora A, Professora B e Professora C. As perguntas feitas foram as que seguem: 1) Como você introduz a unidade que apresenta o tema sobre cantigas de roda e como os alunos as recebem?; 2) Quais outras práticas além das prescritas no livro didático você utiliza juntamente com os alunos?; 3) Você acha importante o trabalho com as cantigas de roda na educação infantil?

Para a primeira pergunta, foram obtidas as seguintes respostas:



<p>Professora A</p>	<p>“Eu inicio a unidade sempre perguntando se os alunos conhecem alguma cantiga ou se já brincaram delas. Normalmente, eles não sabem do que se trata e dizem que nunca brincaram. Daí eu sempre canto a universal “Atirei o pau no gato” e convido eles para brincar. O espaço da sala de aula não permite que a gente brinque na forma de roda. Então, levo eles para fora da sala. Eles cantam e dançam de mãos dadas na roda. Eles adoram! Depois disso, eu canto mais algumas cantigas, brincamos, e voltamos para o livro porque preciso correr com o assunto. Acredito que eles gostam bastante mesmo elas não sendo comuns na vida deles, e aqui na escola acredito que eles têm esse contato único.”</p>
<p>Professora B</p>	<p>“Eu introduzo o capítulo cantando algumas cantigas de roda de um outro livro antigo que tenho, e vou mostrando as figuras das páginas que têm uns desenhinhos. Eles ficam prestando atenção. Os alunos cantam, dançam, batem palmas. Alguns alunos não conhecem elas, mas gostam muito de cantar as cantigas. É um momento que eles exercitam a voz. Acho que a única oportunidade de vivenciar a cantiga é na escola. No meu tempo de criança, eu iria adorar. Depois, eu vou para o livro e começamos a estudar fazendo desenhos e pinturas sobre a cantiga. Sigo o livro e também canto com eles a cantiga que vem na unidade. Se der tempo no final da aula, eu brinco com eles na roda. Mas sempre nunca dá tempo porque a turma é lotada e preciso dar atenção a todos.”</p>
<p>Professora C</p>	<p>“Eu começo a minha aula colocando uma playlist de Mastruz com Leite que tem cantigas de roda em forma de forró e pergunto se eles conhecem as cantigas. A primeira música é “Atirei o pau no gato” e a segunda é “Marcha Soldado”. Alguns alunos reconhecem as músicas e cantam e dançam. É muito divertido, só que não tem espaço na sala para fazer uma grande roda por conta das carteiras. Minhas turmas são sempre grandes. Pergunto se eles sabem o que são essas músicas, e muitos não sabem dizer o que é, mas sabem que é forró por conta do ritmo. Depois, peço para que eles abram os livros e trabalho as cantigas do capítulo. Geralmente, são poucas, mas trabalho com o que tenho. Os alunos gostam, mas não é tão atraente porque muitos não sabem a música. Eles brincam porque são muito pequeninos e ainda me obedecem. Criança gosta de brincar. As crianças do tempo da minha avó talvez lembrassem das cantigas. As de hoje em dia não. Elas só sabem o que é funk e passinho. Isso seria muito mais divertido para elas.”</p>

**Tabela 1:** respostas das professoras à primeira pergunta.

Percebemos que o espaço para o trabalho com cantiga de roda é reduzido na sala de aula, ainda que as três professoras iniciem o trabalho cantando ou realizando a performance das cantigas de roda com os alunos e percebam que eles gostam das cantigas. Ainda assim, as três professoras introduzem estas brincadeiras mesmo que de forma breve trabalhando a oralidade e, logo em seguida, partem para o livro. É importante discutir que, por mais que não tenha sido mencionado pelas professoras, depreendemos que elas também realizam atividades multimodais através da articulação das diferentes semioses presentes nas cantigas de roda quando as apresentam para a turma, tais como o canto, a dança, a música, o movimento, a pintura, o desenho, engajando os alunos no contato com essas brincadeiras.

A análise das respostas das professoras ainda demonstra que os alunos gostam e recebem bem a brincadeira com cantigas de roda. Entretanto, as professoras percebem que estas brincadeiras não são mais comuns na atualidade e que, por esse motivo, as crianças não reconhecem as cantigas de roda, mas se divertem quando brincam com elas.



Duas professoras mencionam que é apenas na escola que as crianças têm o contato com essas brincadeiras, demonstrando que o espaço para as cantigas de roda na sociedade tem restringindo-se ao ambiente escolar e em uma oportunização exclusiva quando tratada pelo livro didático. Nesse sentido, chegou a ser mencionado que funk e passinho, ritmos musicais frequentemente divulgados e recepcionados pela população em geral, seriam mais divertidos para os alunos, corroborando para um entendimento mais restritivo das brincadeiras com cantigas de roda.

Partiremos, agora, para as respostas obtidas para a segunda pergunta.

Professora A	“Não dá tempo fazer muitas atividades que envolvam cantigas de roda. Seria legal mais disponibilidade. Tenho que seguir o livro e as turmas são grandes. Todo ano, trabalho basicamente da mesma forma com as cantigas: apenas no início da aula, com as rimas e rapidamente na produção textual. É o único contato que eu e os alunos temos com elas.”
Professora B	“Eu tento ser o máximo criativa. Trago coisas de casa para ajudar os alunos no aprendizado. Esse ano, trouxe pipoca porque a cantiga era sobre esse tema. Foi uma festa! Peço para eles pintarem, desenharem a cantiga. Criar asas para a imaginação. Gostaria de fazer outras atividades com os alunos que envolvessem as cantigas, mas foco nas rimas e não tenho como fazer outras coisas porque preciso dar seqüência com o conteúdo. É muita coisa para ser dada em pouco tempo.”
Professora C	“Eu só realizo a atividade inicial com a música. Depois, se vier alguma outra cantiga no livro, eu faço a atividade correspondente, normalmente de rima ou de construção de palavras. Como geralmente a cantiga aparece apenas no início do capítulo dos livros que já trabalhei, acabo por esquecer de praticar essa cantiga com os alunos depois. Fico apenas na rima e nas palavrinhas. Preciso dar o conteúdo todo para cumprir o planejamento. Seria bom mais momentos com as cantigas, pois percebo que os alunos gostam porque envolve a brincadeira e a diversão.”

**Tabela 2:** respostas das professoras à segunda pergunta.

A partir das respostas dadas à segunda pergunta, percebemos que as cantigas de roda são basicamente tratadas na introdução do assunto pelos professores ou nas atividades iniciais de cada unidade. Isso colabora para o que já observamos nos capítulos dos livros analisados, isto é, que a presença das cantigas de roda se dá nas primeiras páginas sendo gradativamente esquecida no decorrer do capítulo. As três professoras refletem sobre a necessidade de um maior contato com as cantigas, mas reclamam do tempo reduzido para esse trabalho. Outro fato é que as professoras descrevem que trabalham com as cantigas voltando-se para a rima e para a produção de palavras, corroborando o que os livros didáticos prescrevem como atividades a serem feitas.

Por fim, a terceira pergunta nos trouxe as seguintes respostas:



Professora A	“Eu acho que brincar é sempre importante, seja lá do que for. As cantigas trazem um outro momento de brincadeiras para as crianças, já que elas não têm contato com esse tipo de brincadeira na família e com outras pessoas ao redor delas. Percebo isso porque os alunos não sabem as cantigas, mas gostam de cantar quando a gente trabalha com elas. Então, é porque eles não têm contato mesmo. Gostaria de ter mais tempo para trabalhar as cantigas com os alunos. É muito bom para o desenvolvimento dos alunos.”
Professora B	“Em 28 anos de profissão, sempre trabalhei as cantigas porque elas sempre aparecem nos materiais didáticos e na semana do folclore. Quando iniciei minha carreira como professora lá na década de 90, elas eram mais lembradas pelos alunos. Hoje, eles quase não sabem do que se tratam. No <i>Youtube</i> , tem cantigas para os bebês ou para as crianças de 3, 4 anos, mas é apenas a música e nem todas são cantigas de roda. Não existe mais a roda que é muito legal para os alunos trabalharem suas habilidades. Mas, acho as cantigas importantes principalmente porque elas trazem a cultura da população e mantém, de alguma forma, a tradição viva, mesmo que seja apenas entre as crianças pequenas.”
Professora C	“O livro deixa a gente muito presa ao conteúdo. Acabei me tornando uma professora cartilheira, passadora de páginas e de conteúdo. Eu adoraria trazer muito mais do que apenas a música para poder trabalhar as brincadeiras de roda com meus alunos. A cantiga trabalha a voz, a música, a dança, o movimento do corpo que são importantes para as crianças se desenvolverem e perderem a inibição, mas falta espaço para elas na sala de aula. Apenas uma unidade de um livro inteiro traz a cantiga, e não explora nem nos deixa explorar mais do que aquilo que é dito pelo livro por conta do tempo. Mas, são brincadeiras importantes para as crianças e para a cultura da Paraíba.”

**Tabela 3:** respostas das professoras à terceira pergunta.

Estas demonstram que as professoras têm consciência que o trabalho com a cantiga de roda é importante em diferentes aspectos para o desenvolvimento da criança, bem como para a manutenção dessas brincadeiras no universo infantil. A escola, portanto, tem sido um espaço para o reconhecimento das cantigas de roda, aliando o trabalho do professor com a presença das cantigas no livro didático.

Outro ponto de destaque recai sobre a fala da Professora B, que assevera que, em 28 anos de profissão, sempre trabalhou com cantigas de rodas nos materiais, mas que, com o passar do tempo, tem percebido que as crianças não recordam mais as cantigas. Isso também aparece na fala das outras professoras, que percebem que as cantigas já não são brincadas pelas crianças na sociedade e clamam por mais oportunidades para o trabalho com a cantiga na sala de aula.

A Professora B ainda acrescenta a presença das cantigas no *YouTube*, isto é, ela tem consciência de que as cantigas já aparecem nas plataformas digitais e que nem todas são cantigas de roda, mas que corrobora para o que denominados de percurso transmidiático das cantigas de roda. É nítido, pois, que o reconhecimento dessas brincadeiras na escola ainda existe porque elas têm aparecido registradas cada vez mais nos suportes escritos,



como nos livros didáticos e, por fazerem parte do currículo, são mencionadas durante as aulas pelas professoras.

### **8. E o que concluímos com esse estudo?**

A trajetória histórico-situacional e o percurso transmidiático das cantigas de roda discutidos nesse estudo, isto é, a transposição dessas brincadeiras dos adultos para as crianças e das ruas para outras mídias como os livros didáticos no ambiente escolar e as plataformas digitais, mostram que as cantigas de roda, como brincadeiras do universo lúdico infantil, ainda perduram no tempo e no espaço. No que concerne à transmídiação para o livro didático, percebemos que as cantigas de roda são reconhecidas como brincadeiras para o ensino institucional da língua portuguesa no EF.

Conforme o que está descrito na BNCC, deve existir o trabalho da cantiga de roda no ambiente escolar e elas foram encontradas em todas as coleções de livros analisadas. Entretanto, o registro é mais comum nos livros voltados para o alunado de 1º e 2º anos, que corresponde aos alunos entre 6 e 7 anos de idade, sem que houvesse registro algum de sua inserção em livros didáticos dos 3º, 4º e 5º anos.

Ainda sobre os livros didáticos, as cantigas aparecem documentadas na forma escrita, e a entrevista feita com as professoras demonstra que elas realizam, mesmo que de forma discreta, outras atividades além das propostas pelos livros, trabalhando com a oralidade e com atividades multimodais que envolvem o canto, a dança, o movimento e o jogo cênico. O trabalho institucional da cantiga de roda para o ensino de rimas e novas palavras toma maior espaço de apresentação para os alunos. Ademais, as professoras percebem a presença reduzida das cantigas de roda na vida das crianças, e que acham importante, por diversas razões, que elas sejam mais trabalhadas na sala de aula, já que é basicamente o único contato das crianças com essas brincadeiras.

Por fim, temos que as cantigas de roda são brincadeiras que se constituem como práticas sociais humanas de caráter multimodal, mas que estão em processo de pouco ou nenhum reconhecimento. A escola e os livros didáticos, em especial no EF, constituem fontes veiculadoras dessas brincadeiras e as mantém vivas na memória das crianças. A manutenção dessas narrativas orais no âmbito escolar analisado não tem sido realizada no decorrer dos estudos dos alunos, visto que o trabalho é primordialmente realizado com



alunos de pouca idade, podendo acarretar, no futuro, em um esquecimento das cantigas de roda comprometendo a sua existência no contexto cancionero brincante infantil.

## Referências

BRAGA, R. N. F. **Cantigas de roda em tempos de alta modernidade: representações sociais dos docentes e dos pais de alunos das Escolas de Campo em Chapadinha (MA)**. Dissertação de mestrado. UNITAU (Universidade de Taubaté). Taubaté, São Paulo, 2013.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 19-32.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. 1. Ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

JURADO FILHO, L. C. **Cantigas de roda: jogo, insinuação, escola**. Dissertação de mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1985.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de roda: o estético e o poético e sua importância para a educação infantil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

SANTOS JÚNIOR, M. S. M.; ALMEIDA, D. B. L; **Letrar Brincando: Cantigas de Roda como Textos Multimodais e Ferramentas Culturais no Contexto Escolar**. In: GUALBERT, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (Org.). Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, v. 1, p. 135-156.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

