



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

**Murilo Martiliano Marques da Silva**

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA: investigando  
jogos para o ensino de linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

CAMPINA GRANDE  
2022

**MURILO MARTILIANO MARQUES DA SILVA**

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA: investigando jogos para o ensino de linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

CAMPINA GRANDE  
2022

S586m

Silva, Murilo Martiliano Marques da.

Metodologias ativas para análise multissemiótica: investigando jogos para o ensino de linguagens nos anos finais do ensino fundamental / Murilo Martiliano Marques da Silva. – Campina Grande, 2022.

86 f. : Il. color.

Monografia (Graduação em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Metodologia do Ensino. 2. Metodologias Ativas. 3. Ensino. 4. Semiótica. 5. Multissemiótica. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 37.012(043)

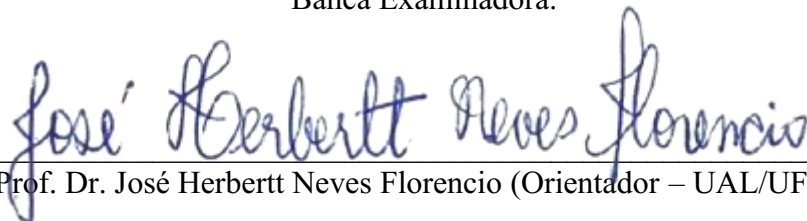
**Murilo Martiliano Marques da Silva**


**METODOLOGIAS ATIVAS PARA ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA: investigando jogos para o ensino de linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 05 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – UAL/UFCG)

  
Profª. Dra. Laura Dourado Loula Régis (Examinadora interna – UAL/UFCG)

  
Profª. Dra. Otávia Pinheiro Pedrosa Fernandes (Examinadora externa – DL/UFPE)

Dedico este trabalho àqueles que sempre acreditaram em meu potencial e que nunca soltaram as minhas mãos, a você familiar ou amigo que contribuiu para o meu crescimento e aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

É com uma imensa alegria que direciono minha gratidão, primeiramente, ao meu Deus, pela minha vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do Curso.

Reconheço que, em toda jornada, a figura do pai e da mãe são imprescindíveis. Por isso, com sentimento de carinho, direciono minha eterna gratidão ao meu pai José e minha mãe Adeilda, assim como à querida e única irmã, por terem sido minha base na vida pessoal e acadêmica.

Reconheço também que todo aprendiz precisa de um mestre para guiá-lo pelas estradas do conhecimento, por isso sou eternamente grato ao meu orientador Herbertt Neves, que me acolheu na concretização deste sonho, transparecendo carisma, paciência e compreensão.

Reconheço que a vida coloca pessoas em nosso caminho que nos dão forças para enfrentar e nos motivam a nunca desistir daquilo em que acreditamos, por isso não poderia deixar de agradecer ao meu querido Antônio Rodrigues, que sempre esteve comigo me apoiando neste trabalho.

Reconheço que devo gratulações aos meus amigos do curso, da turma 2016.2, especialmente, Manuela, Danilo e Cristiano, que estiveram comigo desde o início do curso, compartilhando momentos de aprendizado e me estendendo as mãos quando os obstáculos apareciam.

Reconheço, ainda, que sou grato aos professores do Curso de Letras-Português pela contribuição para a minha formação profissional, assim como amigos que conheci e que me deram uma palavra de motivação e de força.

Reconheço gratidão à Coordenação de Graduação de Letras (CGLET-CH) pelo apoio durante toda jornada acadêmica.

A todos, minha sincera gratidão.

*A bondade é a linguagem que o surdo consegue ouvir  
e o cego consegue ler.*  
Autor desconhecido

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o emprego de metodologias ativas em projeto de ensino voltado para as múltiplas linguagens em contextos de interação. Levando a cabo que o modelo de ensino vem-se transmutando com o passar dos anos, novas metodologias de ensino vêm ganhando espaço em contexto escolar. As chamadas metodologias ativas surgem especificamente da necessidade de propor ao aluno, meios inovadores de auxiliar na construção de novos saberes, além de valorizar a autonomia do alunado, visto que metodologias tradicionais estão se tornando cada vez mais obsoletas em contexto de aprendizado. Para mais, o mundo está cheio de signos e meios que promovem uma comunicação. Por meio da linguagem verbal e/ou não verbal, estamos rodeados de signos linguísticos que nos proporcionam uma mensagem nos mais variados contextos comunicativos e que em muitos casos não nos damos conta. Diante do exposto, para este trabalho, analisamos três jogos, aplicados em uma amostra pedagógica, manuseando conteúdos linguísticos acerca das múltiplas linguagens, com o intuito de propor ao aluno novos caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa promissora. Assim, para o referencial teórico, foram levados em consideração conceitos apresentados por Moran (2001; 2015; 2018), Berbel (2011), Camargo (2018) e outros autores, para entendermos melhor sobre metodologias ativas e ensino, como também Santaella (2005; 2007), Peirce (2005) e outros estudiosos da área semiótica para compreendermos as múltiplas linguagens. Para mais, este trabalho apresenta uma relevância para quem tem a necessidade de entender que os métodos tradicionais em sala de aula vêm mudando e abrindo espaço para novas metodologias, afim de agradar ao público alunado.

**Palavras-chave:** Múltiplas linguagens. Ensino de português. Metodologias ativas. Semiótica.



## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar el uso de metodologías activas en el proyecto de enseñanza centrado en las lenguas múltiples en contextos de interacción. Teniendo en cuenta que el modelo de enseñanza ha ido transmutando a lo largo de los años, las nuevas metodologías de enseñanza van ganando espacio en el contexto escolar. Las llamadas metodologías activas surgen específicamente de la necesidad de ofrecer al alumno formas innovadoras de ayudar en la construcción de nuevos conocimientos. Además de valorar la autonomía del alumno, ya que las metodologías tradicionales son cada vez más obsoletas en el contexto del aprendizaje. Además, el mundo está lleno de signos y medios que favorecen la comunicación. Ya sea a través del lenguaje verbal y/o no verbal, estamos rodeados de signos lingüísticos que nos proporcionan un mensaje en los más variados contextos comunicativos y de los que en muchos casos no somos conscientes. Teniendo en cuenta lo anterior, para este trabajo, analizamos tres juegos, aplicados en una muestra pedagógica, que manejan contenidos lingüísticos sobre múltiples lenguas, con el fin de proponer al alumno nuevas formas de alcanzar un aprendizaje significativo prometedor. Así, para el referencial teórico se tomaron en cuenta conceptos presentados por Moran (2001; 2015; 2018), Berbel (2011), Camargo (2018) y otros autores para entender mejor sobre las metodologías activas y la enseñanza, así como Santaella (2005; 2007), Peirce (2005) y otros estudiosos del área semiótica para entender los múltiples lenguajes. Además, este trabajo presenta una relevancia para quienes tienen la necesidad de entender que los métodos tradicionales en el aula han ido cambiando y dando cabida a nuevas metodologías, con el fin de complacer al público estudiantil.

**Palabras clave:** Múltiplos lenguajes. La enseñanza de português. Semiótica. Metodologías activas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Tipos de metodologias Ativas.....	36
Figura 2	- Ponto.....	43
Figura 3	- Possibilidades de configuração de linhas.....	44
Figura 4	- Tipos de Linhas.....	44
Figura 5	- Formas Básicas.....	45
Figura 6	- Plano em uma superfície.....	45
Figura 7	- Tipos de texturas.....	46
Figura 8	- Paleta de cores.....	46
Figura 9	- Reprodução de som.....	47
Figura 10	- Aperto de mãos.....	50
Figura 11	- Olhar de soslaio ou rabo de olho.....	50
Figura 12	- Elementos do tabuleiro: perguntas, dado numérico e peões.....	57
Figura 13	- Molde da casa da linguagem escrita e produto do jogo.....	57
Figura 14	- Molde da casa da linguagem falada e produto do jogo.....	58
Figura 15	- Transcrição da fala de Waguinho e Laura.....	59
Figura 16	- Molde da casa da linguagem visual e produto do jogo.....	60
Figura 17	- Triângulo, círculo e Linha; Cone obtido pela rotação; fórmula do volume do cone.....	61
Figura 18	- Molde da casa da linguagem sonora e produto do jogo.....	62
Figura 19	- Molde da casa da linguagem corporal e produto do jogo.....	63
Figura 20	- Cenas do vídeo reproduzidos em sala.....	64
Figura 21	- Movimentos dos braços e mãos e expressões faciais de tristeza e alegria.....	65
Figura 22	- Produto do WhatsApp manual e transcrição da conversa.....	67
Figura 23	- Emoji de cara surpreendida com a boca aberta.....	69
Figura 24	- Capa do jogo, divisão de times, perguntas enumeradas, anjo, monstro e big fone.....	71
Figura 25	- Jogo da discórdia do BBB 21: dinâmica dos adjetivos.....	72
Figura 26	- Pergunta referente à linguagem escrita no Quiz Big Língua Brasil.....	73
Figura 27	- Vídeo da conversa entre os participantes Caio e Rodolfo.....	73
Figura 28	- Transcrição da fala de Caio e Rodolfo.....	74
Figura 29	- Pergunta referente à linguagem oral retirada do Big Língua Brasil.....	75
Figura 30	- Representação visual do quarto cordel.....	76
Figura 31	- Pergunta referente à linguagem visual retirada do Big Língua Brasil.....	77
Figura 32	- Cena do vídeo e produto do jogo.....	78
Figura 33	- Posição dos braços e expressões faciais de Juliette no vídeo.....	79
Figura 34	- Pergunta referente a linguagem corporal retirada do Big Língua Brasil.....	80

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Cronograma de atividades da feira de ciências .....	7
--	---

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO APARATO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização do projeto de ensino.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Metodologia Ativa empregada.....</b>	<b>22</b>
2.2.1	WhatsApp manual.....	25
2.2.2	Tabuleiro das linguagens.....	26
2.2.3	Big língua Brasil.....	27
<b>2.3</b>	<b>Procedimentos Analíticos.....</b>	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Caracterização da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>PRÁTICAS DE ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE PORTUGUES A PARTIR DE PERSPECTIVA SEMIÓTICA.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Ensino de língua portuguesa e múltiplas linguagens.....</b>	<b>32</b>
3.1.1	Letramentos, multiletramentos e novos (multi)letramentos.....	32
3.1.2	Metodologias ativas para o ensino das múltiplas linguagens.....	35
<b>3.2</b>	<b>Práticas de análise multissemiótica na aula de linguagens.....</b>	<b>37</b>
3.2.1	Semiótica: princípios e conceitos.....	38
3.2.2	Múltiplas linguagens e multimodalidade.....	40
3.2.3	BNCC e análise semiótica.....	53
<b>4</b>	<b>MÚLTIPLAS LINGUAGENS TRABALHADAS A PARTIR DO JOGOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Tabuleiro das linguagens.....</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>WhatsApp Manual.....</b>	<b>66</b>
<b>4.3</b>	<b>Big Língua Brasil.....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é idealizada como uma instituição que visa encaminhar ações que, por meio de práticas educativas, venham atrair e despertar a responsabilidade social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais envolvidos por ela. Ela tem o objetivo de criar uma ponte, capaz de propor ações e transformações necessárias para que se efetive o cumprimento de um dever por parte dos envolvidos nesse espaço, especificamente dos discentes, partindo desde sua formação escolar até se tornarem cidadãos portadores de uma aprendizagem crítica e participativa. Diferentemente do tradicionalismo do passado e desenvolvendo um papel socialmente mais igualitário, com o passar do tempo a escola aprendeu a respeitar as diferenças. Celso Antunes (2006) reforça este pensamento quando diz que as diferenças existem, mas que cada um tem suas habilidades.

Mesmo diante do exposto até aqui, percebe-se que educadores e instituições não estão se movendo no mesmo ritmo das mudanças e, por vezes, continuam com a adoção de práticas obsoletas e inadequadas para formar as atuais gerações e aquelas que estão por vir (MORAN, 2015). O ensino tradicional, com exposição de conteúdos, em que o aluno aprende de forma passiva, ainda é muito arraigado nos contextos escolares. Mesmo com a exposição ativa dos conteúdos, em que os educadores se esforçam e tentam prender a atenção do aluno para que haja a ocorrência da aprendizagem, as dificuldades em apreender os conhecimentos são evidentes em vários níveis e modalidades de ensino. Isso implica a necessidade de um trabalho com o uso de métodos de ensino de modo a incentivar os alunos a buscar seu próprio conhecimento e solução de problemas, em que eles, os estudantes, se sintam construtores e autores dos saberes constituídos.

Desse modo, o grande desafio das instituições de ensino, apontado por autores como Moran (2015), Berbel (2011) e Camargo (2018), entre outros, tem sido a busca crescente por práticas pedagógicas inovadoras capazes de oportunizar uma formação mais personalizada, que possibilite aumentar a autonomia dos alunos sobre o seu aprendizado. É nesse âmbito que as *metodologias ativas* sintetizam-se como algo que implica necessariamente colocar a aprendizagem no centro do processo, em que os alunos sejam mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado, geralmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou temáticas a serem exploradas, na interação com o professor e com demais alunos.

Como conseguir, com eficiência, o desenvolvimento das competências gerais sem fazer uso de metodologias ativas? Como trabalhar, por exemplo, “Pensamento científico, crítico e criativo”, “Repertório cultural”, “Comunicação”, “Cultura digital”, “Trabalho e projeto de vida”, “Argumentação”, “Empatia e cooperação” e “Responsabilidade e cidadania”, se o aluno continuar em uma postura passiva em uma prática educativa que unicamente explora a aula expositiva? Esse é o momento certo de aplicar as metodologias ativas e formar os educadores para que saibam usá-las com eficácia.

Dessa forma, considerar a “personalização” termo trazido pelas metodologias ativas é uma das formas de aproximação do conceito de equidade, defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e pensar que não é possível oferecer a mesma aula a todos, porque as pessoas são diferentes em diferentes aspectos, aprendem em ritmos, tempos e formas diferentes, aumenta ainda mais a necessidade de aprofundar o olhar para essas metodologias ativas como possibilidades de que nossos estudantes aprendam qualitativa e significativamente durante o tempo que passam na escola.

Assim, esta monografia foi orientada de modo a buscar soluções para a seguinte problemática: *como se deram as atividades de análise multissemiótica num projeto de ensino baseado em metodologias ativas?* Diante dessa questão, o desenvolvimento da presente pesquisa foi orientado de acordo com o seguinte objetivo geral: *analisar o emprego de metodologias ativas em projeto de ensino voltado para as múltiplas linguagens em contextos de interação*. Para isso, listamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as múltiplas linguagens exploradas nas atividades em projeto de ensino;
- b) verificar os procedimentos didáticos adotados nas atividades de um projeto de ensino sobre múltiplas linguagens; e
- c) compreender a noção de análise multissemiótica revelada nas atividades.

Nossa proposta de estudo faz-se pertinente pela necessidade de utilizar as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem no eixo de análise linguística/semiótica. Essa proposta de pesquisa foi escolhida pelo motivo de estar inserida no âmbito de uma temática inovadora, que mostra a capacidade de trabalhar habilidades tanto cognitivas como socioemocionais dos educandos, por meio de jogos que possibilitem o protagonismo do educando.

Mais do que possibilitar o domínio dos conhecimentos, essa pesquisa poderá fornecer subsídios para a formação e a prática de professores quanto às possibilidades e dificuldades de implementação de metodologias ativas, pois cremos que há a necessidade de formar professores que aprendam a pensar, a correlacionar teoria e prática, a agregar para si transformações em

suas práticas e a buscar, de modo criativo e adequado às necessidades dos seus educandos e a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano. Logo, as chamadas *metodologias ativas* se tornam um caminho para atingir essas metas.

O desenvolvimento do tema e as observações feitas permitiram-nos traçar um caminho que vai da teoria à análise. Para isso, organizamos o nosso trabalho em quatro seções. Na primeira seção, referente a esta introdução, apresentamos a contextualização, questão-problema, objetivos e justificativa da pesquisa. Na segunda seção, expomos os aspectos metodológicos envolvidos no desenvolvimento da nossa pesquisa, contendo, assim, as categorias de análise selecionadas. Na terceira seção, contemplamos as teorias que serviram de alicerce para compreender como as múltiplas linguagens se materializaram, enquanto signos linguísticos para efetivar um ato comunicativo nos jogos. Por fim, na quarta seção, procedemos à análise dos dados, sendo essa construída pela descrição, aplicação, resultados positivos e negativos e análise multissemiótica dos jogos.

## **2 CONSTRUÇÃO DO APARATO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta seção, serão abordados tópicos relacionados ao aparato metodológico utilizado na composição deste trabalho. A trajetória metodológica surge com o objetivo de buscar compreender como deu-se a composição do corpus, bem como serviu de eixo contribuinte para os objetivos previamente traçados. Os aspectos metodológicos estão divididos em quatro sub tópicos, sendo a caracterização do projeto de pesquisa, onde descrevemos o surgimento e o contexto de nosso objeto de estudo deste trabalho. Por conseguinte, a metodologia ativa empregada, o qual descreveremos qual metodologia foi escolhida e aplicada no corpus. Depois disso, os procedimentos analíticos, no qual, discorreremos como foi constituída cada categoria de análise. E por fim, a caracterização da pesquisa, que vem demarcar, através da teoria, como a pesquisa foi desenvolvida.

### **2.1 Caracterização do projeto de ensino**

Levando em conta que todo projeto que busque trazer uma melhoria nasce de uma deficiência encontrada, o maior desafio da melhoria aqui relatada foi saber por onde começar. Quando trazemos esse pensamento de avanço para o âmbito escolar, as deficiências no processo de ensino podem ficar mais perceptíveis, isso porque é preciso levar em consideração todo contexto social do ambiente onde a escola está situada, bem como o contexto de cada indivíduo ali presente.

Diante do exposto, é importante entender que o projeto que será descrito à frente nasceu dentro de uma escola de zona periférica e marginalizada, cuja realidade social dos alunos está tomada de problemáticas que interferem direta ou indiretamente no processo de aquisição da aprendizagem.

O projeto da mostra pedagógica que será objeto de estudo deste trabalho viabilizou organizar e sistematizar uma exposição de conhecimentos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Vereador José Grimaudo Tavares, na cidade de Juripiranga, estado da Paraíba, envolvendo os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, juntamente com outro professor colaborador da escola e que atua com o componente curricular a ser estudado no trabalho.

Tal projeto teve como objetivo abordar questões interdisciplinares relacionadas a conteúdos presentes nos planejamentos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, tais como: tipos de linguagens, as quatro operações básicas da Matemática, curiosidades no campo da Matemática e o Sistema



Solar. Vale ressaltar que o produto a ser analisado neste trabalho foram aqueles relacionados exclusivamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, cujo conteúdo trabalhado foram os tipos de linguagens.

Todos esses recursos apresentaram enfoques que foram voltados à utilização de metodologias ativas, como alternativa de se distanciar do ensino tradicionalista. Também houve uso de recursos tecnológicos, que se tornam indispensáveis em sala de aula na contemporaneidade. Sobre as TICs em sala de aula, Costa e Souza (2017) exprime que elas são fundamentais no meio escolar como instrumentos de aprendizagem, pois permite que o processo se torne mais atrativo, dinâmico, ademais de estar adaptado à realidade do discente.

Para iniciar a execução da mostra pedagógica, foi preciso seguir um cronograma presente no documento do projeto teórico da Feira de Ciências da escola, que estava dividida em sete etapas, em datas específicas, nas quais cada componente curricular iria desenvolver seus projetos e propostas em conjunto com os alunos que escolheram suas áreas de pesquisa e com o professor colaborador do seu respectivo componente. O quadro 1, a seguir, ilustra esse cronograma.

**Quadro 1** - Cronograma de atividades da Feira de Ciências

setembro de 2021	elaboração do projeto
outubro de 2021	etapas 1, 2 e 3
novembro de 2021	etapas 4, 5 e 6
dezembro de 2021	etapa 7

**Fonte:** elaborado pelo autor

Na etapa 1, ocorrida no mês de outubro de 2021, foi realizada a primeira reunião com os professores dos componentes curriculares inseridos no projeto, em conjunto com a gestão e a coordenação escolar, para a definição e orientação das suas respectivas salas de aula, assim como a concretização de alguns pontos pautados, sendo eles: definição de tema, escolha de conteúdo e seleção dos alunos que iriam participar da realização do evento.

Com isso, foi dada a diretriz de que só poderiam ser escolhidos conteúdos que estivessem presentes nos planejamentos bimestrais. No caso de Língua Portuguesa, foi eleito, entre o professor titular e professor colaborador, o conteúdo de Tipos de Linguagens (Linguagens: Escrita, Oral, Visual, Sonora e Corporal), pois era um conteúdo que contemplava o planejamento do 6º e do 7º Ano.

Na etapa 2, aconteceu a primeira reunião com os alunos selecionados para a sala de Língua Portuguesa. Nela, foram levantados diálogos entre os professores e os alunos para proporem ideias sobre a ambientação (cenário) da sala e como seria abordado o conteúdo. Com isso, após saberem da temática a ser trabalhada na mostra, alguns alunos apresentaram a proposta de utilizar linguagens presentes em redes sociais para ilustrar e realizar uma exposição do conteúdo a ser trabalhado.

Para a ambientação, os discentes propuseram construir um cenário baseado em um ambiente campestre, contendo, assim, uma árvore de emojis, da rede social WhatsApp, que ilustrassem emoções e que enramassem por todo local da sala, um tapete que simbolizava grama, um sol e uma lua, contendo reações em sua face. Tudo isso com o objetivo de deixar o público mais à vontade para a apresentação final.

Em seguida, levando em consideração a opinião dos alunos, foi proposta a ideia de criar um estilo de conversa usando as linguagens escrita e visual, que geraram a construção de uma janela de WhatsApp gigante e manual na sala de aula, em que os alunos reproduziriam uma fofoca (ação essa comum no meio social deles), para expor, por meio de emojis e palavras, alguns tipos de linguagens que expressassem a postura dos personagens presentes na conversa.

Depois de muito pensar sobre uma forma diferente de tratar o conteúdo, alguns alunos sugeriram uma dinamização na sala de aula, onde o público fosse participante dessa dinâmica. Dessa forma, foi recomendada a criação de um tabuleiro em tamanho aumentado, utilizando figurinhas, vídeos e músicas, todos eles, presentes nas redes sociais: WhatsApp, Instagram, Tik Tok, Kwai, assim como efeitos sonoros de vídeos do Youtube, contendo linguagens que pudessem ser associadas ao conteúdo elegido como tema da sala.

Assim, o público visitante poderia interagir diretamente com os alunos que estivessem se apresentando e estando em contato com o conteúdo de linguagens. Como última sugestão indicada pelos discentes, foi proposta a criação de um Quiz pedagógico baseado no Reality Show familiar entre os alunos e presente em TV aberta, conhecido como Big Brother Brasil, o qual deveria conter perguntas e respostas utilizando posturas e ações de participantes, ações essas relacionadas à temática apresentada em sala, reproduzindo ações semelhantes aos quadros do Reality.

Nas etapas 3, 4 e 5, foram realizadas pesquisas sobre como reproduzir todas as ideias propostas na etapa 2. Nesse momento, os alunos trabalharam no sentido de definir quais materiais seriam necessários para a confecção das metodologias que iriam compor as atividades. Foi estruturada a forma como cada uma delas seriam reproduzidas dentro do

ambiente, já que um dos principais desafios foi de relacionar os tipos de linguagens a cada jogo. Essas etapas foram realizadas nos meses de outubro e novembro.

Cada elemento que iria ambientar a sala foi criado pelos próprios alunos junto com o professor titular e o professor colaborador. Toda confecção teve início, primeiramente, com a estruturação do cenário, especificamente, da árvore utilizando os seguintes materiais: folhas de árvores e emojis impressos em folhas A4, cano de PVC usado como tronco da árvore, desenhos de moldes de lua, sol e nuvens, TNTs preto, verde e marrom. Para as paredes da sala, foram utilizados cartazes de figurinhas e emojis como decoração.

Após a confecção do cenário, foi o momento da construção do celular manual, para o qual utilizamos folhas de isopor, *print* da tela do WhatsApp impresso em folhas 9x9, descrição de conversas com sua respectiva temática (fofoca), papel imã, armário da sala, folhas A4 e cola isopor.

Para construção do tabuleiro, foram utilizados: folhas A4 de coloração neon, figurinhas impressas da rede social WhatsApp, frases retiradas das redes sociais Facebook e Twitter, vídeos do Tik tok e Kwai, efeitos sonoros de natureza, latas confeccionadas como peças de movimentação das casas do tabuleiro, impressão das regras, fita adesiva e carteiras da própria sala para a montagem do mesmo em sala. Por fim, para criação do Quiz baseado no Reality Big Brother Brasil, foram utilizados: o aplicativo Powerpoint, imagens e vídeos de cenas do Reality, efeitos sonoros, textos escritos em quadros do Reality e *prints* de expressões e posturas dos participantes.

Na etapa 6 do projeto, foram realizados pequenos detalhes, como a definição do nome da sala, entre os sugeridos pelos alunos: “Português nos rostos das Linguagens”, “A arte da comunicação: As multifaces da linguagem” e “ Comunicação: Linguagem e ação”. De forma democrática, o nome eleito foi “A arte da comunicação: as multifaces da linguagem”, escolhido pela maioria dos alunos participantes da sala. Nesta etapa, os alunos começaram a expor para os professores todo o estudo feito por eles, por meio de ensaios.

A etapa 7 do projeto foi dividida em dois momentos: o primeiro foi dedicado aos ensaios dos alunos para apresentação final, em que o professor titular, em conjunto com o professor colaborador realizaram encontros semanais para promover discussões, exposições do conteúdo que seria abordado, treinamentos de posturas para a exposição oral, ordem de apresentação e a divisão das partes do conteúdo.

Esse momento também foi dedicado aos alunos, no que diz respeito a dúvidas que eles tinham sobre o conteúdo, tendo a autonomia para comentarem diretamente com os professores. No segundo momento, foi executada a exposição oral para outras instituições de ensino privadas

e para membros da Secretaria de Educação do Município, quando os discentes puderam apresentar todo o trabalho elaborado e finalizado, ou seja, a exposição do conteúdo e jogos pedagógicos criados.

Levando em consideração a descrição minuciosa feita anteriormente, cada etapa solicitada no projeto teórico da feira de ciências teve como objetivo mostrar passo a passo como se deu cada processo elaborado. Assim, tentou-se seguir cada etapa, de modo que cada ação realizada no projeto pudesse obter resultados satisfatórios.

## **2.2 Metodologia ativa empregada**

Em busca de proporcionar um processo de aprendizagem qualitativo e inovador, o *corpus* deste trabalho foi mediado por metodologias ativas que foram utilizadas com o intuito de inserir os participantes desse trabalho em um contexto educacional em que se tornassem autônomos em todo o processo pedagógico proposto. A metodologia ativa utilizada foi a chamada gamificação, que serviu de arcabouço para criação e confecção dos jogos utilizados como *corpus* nesta pesquisa.

A Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo. Vianna *et al.* (2013) consideram que a gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores, isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar.

Segundo Zichermann e Cunningham (2011), a gamificação explora os níveis de engajamento do indivíduo para a resolução de problemas. Do ponto de vista emocional, Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) compreendem que gamificação é um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos. Nesse aspecto, a gamificação pode ser aplicada a atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo. Schmitz, Klemke e Specht (2012) exemplificam que, no processo de aprendizagem, a gamificação contribui tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Sua utilização contribui na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção da atenção do aluno (CAMPIGOTTO; McEWEN; DEMMANS, 2013).

Com base na mecânica de jogos, Vianna *et al.* (2013) compreendem que, para a criação de ambientes e artefatos que exploram a gamificação, é preciso se alinhar com o conceito de

motivação, que tem como base a articulação das experiências vividas pelos indivíduos com a proposição de novas perspectivas internas e externas de ressignificação desses processos, a partir do estímulo à criatividade, ao pensamento autônomo, propiciando bem-estar ao jogador. Dessa forma, do ponto de vista motivacional, Zichermann e Cunningham (2011) entendem que, para se projetar uma experiência ou conduzir um comportamento de forma desejada, é preciso conhecer o comportamento do indivíduo dentro do contexto de jogo.

Zichermann e Cunningham (2011) compreendem que ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo. Salientam que, pelos mecanismos da gamificação, é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários. Quanto aos elementos que contribuem para a motivação do indivíduo, identificam dois tipos: as intrínsecas e as extrínsecas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). As motivações intrínsecas são originadas dentro do próprio sujeito e necessariamente não estão baseadas no mundo externo. O indivíduo se envolve com as coisas por vontade própria, pois elas despertam interesse, desafio, envolvimento, prazer.

Vianna *et al.* (2013) identificam que, motivados dessa maneira, os indivíduos procurarão por novidades e entretenimento, satisfazendo sua curiosidade, além de terem a oportunidade de executar novas habilidades e aprender sobre algo novo. Para Muntean (2011), esta motivação surge quando o indivíduo decide tomar ou não uma ação como o altruísmo, a cooperação, o sentimento de pertencer, de amor ou de agressão. Em contrapartida, as motivações extrínsecas são baseadas no mundo que envolve o indivíduo e lhe são externas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

Toda gamificação deve ser estruturada através de dinâmicas de jogos que representem o mais alto nível de abstração de elementos do jogo. São os temas em torno do qual o jogo se desenvolve, assim como aspectos do quadro geral do sistema de jogo levados em consideração, mas que não fazem parte diretamente do jogo. Esses elementos mostram quais são as forças subjacentes que existem em jogos (WERBACH; HUNTER, 2012).

As dinâmicas, portanto, representam as interações entre o jogador e as mecânicas de jogo e compõem os aspectos do quadro geral de uma gamificação. Devem ser gerenciadas, mas não são explicitadas obrigatoriamente no jogo (WERBACH; HUNTER, 2012).

No que concerne aos jogos que se tornaram o corpus deste trabalho, todos se inserem dentro um contexto gamificativo, uma vez que, cada jogo foi pensado e estruturado levando em conta os cinco elementos citados anteriormente:

- a) Emoções - os três jogos partiram de uma abordagem, que busca despertar sentimentos como motivação, interesse, participação, colaboração coletiva, engajamento;
- b) Narrativa - os jogos partiram de uma narrativa implícita de execução, ou seja, foram estruturados seguindo uma linha de coerência que possuíam as seguintes dinâmicas: Experimentação de trilhar um tabuleiro com uma mecânica de início e chegada; Desenvolver um roteiro de diálogo simulado em uma rede social manual, o WhatsApp, a fim de despertar uma curiosidade no leitor/telespectador em descobrir o que viria até o final; Vivenciar a experiência de estadia em um reality show famoso, onde os jogadores atuassem como participantes de uma vivência de ações e reações que influenciava no jogo.
- c) Progressão - No tocante a progressividade de cada jogo, ambos possuíam mecânicas distintas, como por exemplo, o tabuleiro das linguagens visava um processo de avaliação (Feedback) que permitia que os jogadores vissem como estavam progredindo no jogo através do avanço das casas. O Big Língua Brasil se destacava em sua estrutura por obedecer uma mecânica de “desafio”, isto é, sendo composto por ações e reações realizadas pelos jogadores que os atribuíam pontos, enquanto o WhatsApp manual se inseriu nessa categoria por apresentar uma mecânica de “desbloqueio de nível”, onde os jogadores precisavam conseguir realizar um nível para poder progredir ao próximo conteúdo;
- d) Relacionamentos: Os três jogos abarcaram em suas execuções, o relacionamento entre os participantes, uma vez que, foram solicitados a criação de grupos de companheiros, bem como a grupos de adversários como o objetivo de promover uma interação do público (Jogadores);
- e) Restrição: Os três jogos possuíam em sua composição, regras que ensinavam os alunos o passo a passo do jogo, bem como foram demarcadas ações que não poderiam ser realizadas para prejudicar a equipe adversária como: Aumentar o tom da voz, debochar da perda ou ganho da equipe, não realizar as ações pedidas em cada jogo individualmente, entre outras restrições.

A partir de agora, faremos uma descrição minuciosa dos jogos pedagógicos (gamificação) utilizados no projeto, levando em consideração os elementos que constituíram cada jogo, também especificando como cada um foi relacionado ao conteúdo proposto pelo projeto, bem como a sua finalidade, escolha dos materiais (imagens, sons, vídeos, textos escritos e visuais que os compõem), regras e objetivos e os tipos de Linguagens selecionadas para composição das etapas e desafios a serem cumpridos em cada um. O objetivo dos jogos criados e aplicados foi levar o público-alvo a compreender de que forma os tipos de linguagem (oral, escrita, visual, sonora e corporal) são utilizados para efetivar a comunicação na sociedade.

### 2.2.1 WhatsApp Manual

As redes sociais, tão utilizadas na atualidade, têm por objetivo facilitar e agilizar a comunicação entre as pessoas. Geralmente, conectam indivíduos que compartilham dos mesmos interesses. Além disso, estabelecem novos contatos, além daqueles já existentes. Quando falamos em redes sociais, é difícil não pensar primeiramente na rede social *WhatsApp* como a principal fonte de comunicação e imersa em linguagens híbridas.

Partindo desse pressuposto, um dos fatores que impulsionou a criação de um WhatsApp manual em sala é o fato de que os estudantes estão cada vez mais interagindo a partir dos gêneros digitais, principalmente nas redes sociais, investindo neste tempo e fazendo desses espaços novos ambientes de comunicação e aprendizagem constantes.

Quando tratamos da área de Linguagens, as redes sociais são uma fonte rica de discursos comunicativos que visam efetivar as mais variadas intenções dos usuários. Essas linguagens produzidas nas mensagens instantâneas, em tempo real, carregadas de marcas da informalidade, muitas vezes despojadas de qualquer “moderação”, ignoradas por muitos, servem perfeitamente aos objetivos comunicativos dos usuários sendo produzidas e acessadas pelos jovens e adolescentes diuturnamente.

A criação do WhatsApp manual teve como finalidade trabalhar uma conversação baseada em um diálogo entre duas usuárias, diálogo esse pertence ao gênero “fofoca”, que consistiu na descrição de uma situação comunicativa em que duas amigas conversavam a respeito de uma traição ocorrida em uma festa.

Para retratar essa situação, fizemos uso de uma linguagem escrita e uma linguagem visual (emojis). A escolha pelo gênero “fofoca” partiu da ideia de uma aluna de trazer fatos e ações relevantes do contexto social deles. Por essa razão, tanto a escolha do gênero como a ideia foram propostas pelos discentes, além da forma de relacionar esta ideia ao conteúdo e sua reprodução.

A considerar que os tipos de linguagens estão presentes em diversos contextos das esferas sociais, a relação entre o conteúdo e a ferramenta criada nasceu da tentativa de vislumbrar quais tipos de linguagens eram possíveis perceber dentro dessa rede social, visto que é um aplicativo que milhares de pessoas utilizam, mas poucos conseguem enxergar os tipos de linguagens presentes.

Em relação à ideia de reproduzir o WhatsApp no dia do evento, no que concerne à relação com o conteúdo, foi de levar o público a interpretar de que tipo de conversação era

tratada, como também que tipos de linguagens estavam sendo utilizadas para conseguir transmitir a mensagem em questão e qual era a intenção de propagar a fofoca entre o locutor e o interlocutor. Dessa forma houve uma mescla entre dois de tipos de linguagens: a escrita e a visual.

A construção dessa ferramenta deu-se da seguinte forma. Primeiro, utilizamos um armário da própria sala de aula para confecção desse celular. Em seguida, construímos toda a sua moldura com isopor em conjunto com os discentes para dar o aspecto de aparelho telefônico. A tela modelo, igualmente parecida com a do aplicativo WhatsApp, foi printada e impressa em tamanho 4x4, o que compôs o espaço do *chat* (ambiente virtual onde ocorreu a conversação).

O desdobramento da dinâmica ocorreu da seguinte maneira: no dia do evento, uma aluna foi selecionada para ficar responsável pela fofoca impressa. A conversa criada foi recortada em alguns balões, e, à medida que eles iam sendo adicionados aos poucos pela discente na tela do WhatsApp, era perguntado ao público a que tipo de conversa aquele diálogo correspondia, de maneira a prosseguir a cada tentativa errônea do público. Por fim, era explicado pela aluna quais eram os tipos de linguagens presentes naquele diálogo, como também a intenção comunicativa daquele contexto.

### 2.2.2 Tabuleiro das Linguagens

No que diz respeito a jogos, Piaget (1978) acentua que os jogos são de total interesse dos adolescentes que buscam simularem uma nova realidade, impostas por regras específicas, a fim de desenvolver habilidades dedutivas, raciocínio e estratégia. Nessa posição, buscando considerar a função lúdica (novas formas de aprendizagem que envolvem diversão e prazer, no momento de aprender) e a função educativa (compreensão e leitura de mundo), ponderamos o uso de jogos de tabuleiros como possibilidade de estratégia metodológica que pode ser utilizada como suporte significativo durante o processo de aprendizagem, no que considera conteúdos específicos.

Um dos maiores desafios presentes na educação, atualmente, é despertar nos alunos interesse pelos conteúdos abordados em sala de aula. Os discentes atualmente se encontram cercados por estímulos dos variados tipos, principalmente, no que tange às tecnologias, o que, na maioria das vezes, compete com um ensino enraizado no tradicionalismo.

Dessa forma, ao optar por utilizar o jogo de tabuleiro e sua interface como metodologia para o conteúdo curricular, o objetivo da escolha dessa ferramenta foi aumentar o interesse e



foco dos alunos, além de desenvolver habilidades e competências que facilitassem seu processo de aprendizagem.

A dinamização, uma das formas mais cobradas para a realização deste evento, nos permitiu inovar quanto ao nosso interesse de despertar nos nossos alunos o desejo pelo aprender. Dessa forma, a criação do Tabuleiro das Linguagens nasceu baseada no nosso conteúdo de cinco tipos de linguagens abordadas na primeira etapa do projeto (escrita, oral, visual, sonora e corporal). O objetivo desse tabuleiro foi levar o público a compreender de forma lúdica e divertida como fazemos uso dessas linguagens no nosso cotidiano nos mais diferentes contextos de comunicação.

Nessa perspectiva, todo tabuleiro foi idealizado levando em conta que todo ato discursivo se molda às linguagens, utilizando-as como canal de transmissão. Dessa maneira a relação proposta com o conteúdo ao criar essa metodologia se pauta na tentativa de apresentar contextos do cotidiano nos quais as variadas linguagens expostas no projeto estão inseridas, com intuito de enfatizar as possibilidades de comunicação promovidas por essas linguagens.

A elaboração e montagem desse tabuleiro se deu pelo seguinte processo. Inicialmente, foi preciso selecionar quais exemplos iriam ser escolhidos para representar cada tipo de linguagem abordada. Mediante isso, para a linguagem escrita, selecionamos frases das redes sociais Facebook e Twitter para exemplificar a intenção do escritor ao inseri-las no contexto virtual. Para a linguagem oral, foram selecionados vídeos de diálogos entre dois interlocutores que faziam uso da fala para transmitirem suas ideias e opiniões.

Para a linguagem visual, nos valem os usos de emojis e reações do WhatsApp e Facebook. Para a linguagem sonora, foram utilizados exemplos de efeitos sonoros ambientais (som de tempestade, som de floresta, som de terror etc.) e efeitos sonoros de ações humanas (abrindo um saco plástico, tirando foto, se molhando debaixo do chuveiro etc.). Por fim, para a linguagem Corporal, foram utilizadas como fontes de exemplos as plataformas Tik Tok e Kwai, mostrando como o corpo “fala” através de movimentos e posturas impulsionados pelas danças e gestos.

O tabuleiro das linguagens foi composto de duas peças que representavam os jogadores, tendo como elemento guia um dado confeccionado que era arremessado por cada jogador para saber a quantidade de casas que seriam andadas. A cada rodada, o jogador poderia cair em casas que apresentavam bonificações, punições ou desafios a serem cumpridos, desafios esses relacionados aos tipos de linguagens apresentadas.

### 2.2.3 Big Língua Brasil

Com a ascensão da tecnologia no meio educacional, a utilização de metodologias ativas também tem ganhado espaço no âmbito educacional. Com o intuito de ser um aliado no processo de ensino, o jogo vem sendo um recurso fundamentalmente importante no meio social, com a finalidade de fugir de metodologias tradicionalistas.

Considerando que Antunes (1998) infere o jogo como forma de ascender o conhecimento dos alunos em diversos contextos, Moran (2001) aponta que aprendemos melhor quando relacionamos e inserimos o conteúdo no contexto ao qual o aprendiz está introduzido. Com isso, para que haja uma interação bilateral entre os alunos com relação aos conteúdos, é importante que eles se sintam protagonistas neste contexto para que haja um engajamento e maior dedicação.

Pensando nisso, o quiz Big Língua Brasil nasceu, levando em consideração o protagonismo do aluno realizador da sala de língua portuguesa. Isso porque o aluno que estava protagonizando todo projeto na sala iria aprender durante a confecção do quiz, como também nas pesquisas realizadas para a elaboração deste. Com relação ao público, foi pensado, desde o princípio, em colocar o aluno visitante no contexto do jogo de perguntas e respostas.

À vista disso, o quiz Big Língua Brasil foi criado com base na dinâmica de jogo do Reality show famoso no Brasil, sendo esse o Big Brother Brasil. O mesmo conta com perguntas dirigidas sobre o tema proposto, contando com exemplificações do próprio reality, em que o público-alvo (alunos visitantes), para jogar, teria um contato direto com o quiz, de modo que eles seriam próprias peças fundamentais na resolução de perguntas, levando-os a se sentirem como participantes de um verdadeiro reality.

Para a composição das perguntas, manipulamos vídeos, falas, imagens e posturas de participantes de edições anteriores do reality e relacionamos com os tipos de linguagens trabalhados na sala de aula. No que diz respeito à linguagem oral, foi utilizado vídeo de uma conversação entre participantes para apontar característica da linguagem empregada, neste caso a oral.

Em relação a imagens retiradas do reality, foi utilizada a temática de um quarto para relacionar a linguagem visual. Com relação à linguagem corporal, foram utilizadas posturas de participantes para identificar traços pertencentes a essa linguagem, como também sons para indicar a linguagem sonora. A exemplo do que foi mencionado, foram compostas outras perguntas neste viés temático.

Utilizamos também aspectos característicos do Reality Show para torná-lo mais real e apreciativo entre os estudantes, de modo que foram adaptados quadros do programa de TV, como “O Líder”, “O Anjo” e “O Monstro”, empregados e ajustados como contributos positivos e negativos durante o jogo, que seria favorável e prejudicial para o desempenho do participante do quiz em questão.

### **2.3 Procedimentos analíticos**

Após as explicitações relativas ao corpus analisado, as categorias de análise foram formuladas e divididas em duas categorias. Para isso, usamos como premissa os seguintes questionamentos: a) Como o ensino das múltiplas linguagens foram didatizadas nos jogos? b) A gamificação pode ser uma ferramenta facilitadora no processo de ensino de conteúdos?

No primeiro momento, como resolução para a didatização das múltiplas linguagens nos jogos. Nós atentaremos como as semioses foram didatizadas neste contexto. É dizer, como as múltiplas linguagens: oral, escrita, visual, sonora e corporal foram colocadas para serem apresentadas e percebidas dentro de gamificações, de modo que o aluno (jogador) aprendesse dentro de um contexto de uso comunicativo.

Por conseguinte, em relação ao segundo questionamento feito por nós, como resposta buscaremos mostrar como as gamificações se tornaram instrumentos pedagógicos para trabalhar com a seguinte dualidade: habilidades cognitivas (Interpretar, analisar, ter percepção visual e auditiva, decodificar e codificar informações) e habilidades socioemocionais (motivação, criatividade, gerenciamento de pensamentos e emoções, determinação, competitividade, coletividade entre outros).

A considerar também que o jogo, ademais de trazer um contexto dinâmico e interativo para dentro da sala de aula, torna o aluno protagonista neste contexto. Para tornar o jogo ainda mais atrativo e pedagógico, foram escolhidos elementos pertencentes ao contexto dos alunos, neste caso, jogos, programas de TV e elementos de redes sociais adaptados para fins pedagógicos.

### **2.4 Caracterização da pesquisa**

No que se refere à caracterização desta pesquisa, levando em conta, primeiramente, o ponto de vista dos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, podemos classificá-la como uma pesquisa documental e de abordagem qualitativa, com finalidade de uma natureza aplicada. Caracteriza-

se ainda como uma pesquisa ancorada na Semiótica e nas contribuições de multiletramentos e multimodalidade das linguagens.

De acordo com Gil (2008, p. 51), a pesquisa de natureza documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Como já citado, nossa pesquisa é fundamentada na análise documental do material produzido por uma amostra pedagógica, elaborada e analisada a partir de elementos selecionados para a avaliação.

Dessa forma, nosso objetivo é analisar a didatização dos tipos de linguagens utilizadas na sociedade para efetivar o ato da comunicação e a relação estabelecida entre essas linguagens e o seu contexto discursivo e linguístico que estão inseridas para a confecção da gamificação em sala como metodologia de aprendizagem.

A pesquisa também utiliza uma abordagem qualitativa, pois nos dedicaremos a “[...] aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudamos e nas ações dos indivíduos do contexto social” (GUERRA, 2014, p.11). Esse teor de pesquisa deve-se à compreensão de que os dados que serão analisados implicarão diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos inseridos no projeto descrito, no que tange ao uso de metodologias ativas como viés para um trabalho multissemiótico e multimodal.

Reconhecemos e concordamos com Moran (2018), quando ele afirma que a aprendizagem é ativa e significativa quando o discente consegue enxergar comum sentido na atividade proposta pelo docente de modo que ele se sente motivado a buscar conhecimento e contribuir ativamente para o conteúdo proposto, no que diz respeito a projetos.

Vamos descrever, exemplificar e analisar atividades gamificadas respaldadas no uso de metodologias ativas como viés pedagógico para um ensino-aprendizagem de caráter multissemiótico e multimodal na área de Língua Portuguesa, experienciando atividades complexas e adaptadas ao contexto interno e externo dos discentes. Por isso, esse projeto insere-se numa abordagem qualitativa.

Segundo as bases da investigação, nosso trabalho segue o método dedutivo. Conforme destaca Gil (2008, p. 27), o método dedutivo “é método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Aderimos a esse método porque compreendemos que partimos das teorias da Multissemiótica e Multiletramentos para analisar o *corpus* selecionado. Analisaremos as contribuições das metodologias ativas na construção de contextos de comunicação, discursos e intenções dos falantes, bem como a sua aplicabilidade para com o tratamento das linguagens discutidas.

Além disso, definimos este trabalho como uma pesquisa aplicada. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos envolvendo verdades e interesses locais.

Nossa perspectiva de estudo está a um passo mais à frente, uma vez que o nosso objetivo não se centraliza em obrigatoriamente apresentar soluções para um determinado problema, mas tem como premissa descrever e analisar o uso de metodologias ativas, mas especificamente a metodologia da gamificação para promover um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e protagonizado por discentes de 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> Anos na disciplina da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, nossa finalidade foi levar esses alunos inseridos num contexto escolar periférico e marginalizado se apropriarem das multimodalidades que a linguagem dispõe para efetivar um ato comunicativo ou discursivo, sem se distanciar de suas realidades presentes. Levando em consideração, a partir de descrições, exemplificações e análises sobre os artefatos gamificados (jogos) e das relações desses com as modalidades da linguagem (escrita, oral, sonora, visual, corporal), surgirá uma nova reflexão de aplicabilidade da linguagem aos mais diferentes contextos de usos.

### **3 PRÁTICAS DE ANÁLISE DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DE PERSPECTIVA SEMIÓTICA**

Esta seção elucida as bases teóricas que servirão de arcabouço para esta pesquisa, as quais, compreendem que o ensino de Língua Portuguesa está cada vez mais sofrendo mudanças em sua forma de produzir sentido. Quando entendemos o conceito de língua por um viés discursivo da comunicação, tiramos as “vendas dos nossos olhos” e passamos a enxergar uma diversidade linguística produzida por forças sociais, tais como gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais como dizia Bakhtin (1998).

#### **3.1 Ensino de língua portuguesa e múltiplas linguagens**

Partindo do pressuposto levantado, esta subseção apresenta uma compreensão teórica da língua respaldada na Semiótica, criando uma relação com os conceitos de múltiplas linguagens, letramentos, multiletramentos, novos multiletramentos, metodologias ativas para o ensino de linguagens e a multimodalidade da língua.

##### **3.1.1 Letramentos, multiletramentos e novos (multi)letramentos**

O conceito de letramento nunca foi estático, veio se moldando aos longos dos anos, tornando-se cada vez mais inclusivo e incorporando novas formas e novas modalidades de usos, ao ponto de ser interpretado e compreendido das mais variadas maneiras, sofrendo influências de fatores sociais, culturais e experiências pessoais e interpessoais. Estudos históricos, antropológicos e etnográficos revelam que houve mudanças na concepção de letramento ao longo do tempo, dependendo das crenças, valores e práticas culturais de cada grupo social (SOARES, 2004).

Podemos afirmar, inicialmente, que as habilidades tanto de leitura quanto de escrita sempre tiveram uma forte conexão com a concepção de alfabetização, implicando, assim, no surgimento de (re)formulações em seus conceitos, exigindo o termo *letramento* para renomeá-las. Essas novas reformulações foram ancoradas em estudos linguísticos que passaram a enxergar a escrita e leitura imbricadas em contextos sociais e de interação. Mais do que apenas escrever e ler textos, o ser humano está, a todo momento, produzindo linguagens e comunicações diversas no âmbito em que vivem.

Soares (2004, p. 47) define letramento como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Emerge, assim,

a diferença entre alfabetização e letramento. Enquanto este é compreendido no contexto das práticas sociais, como consequência de ter se apropriado da alfabetização, aquela é compreendida como apenas codificação/decodificação.

A diferença entre alfabetização e letramento também é bem exaltada na definição de Kleiman (2003, p. 19), que considera que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, as habilidades requeridas para as práticas de leitura e escrita variam em diferentes culturas, contextos institucionais e períodos históricos. Assim, enquanto a alfabetização é um processo de aquisição de códigos, o letramento é um processo muito mais amplo, em que a escrita, a compreensão e a interação estão imbricadas.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o conceito de letramento está ancorado em algumas práticas de leitura e escrita, bem como a sua multimodalidade para promover a interação. No entanto, esse conceito não era entendido assim em épocas anteriores, uma vez que o termo letramento era usado para designar um aprendizado individual, considerando apenas um grupo de habilidades cognitivas e psicológicas, as quais eram tomadas como único caminho a ser seguido, como único aprendizado absoluto e que deveriam ser transmitidas para os discentes de modo neutro, apenas considerando metodologias e contextos formais e informais de ensino.

Enquanto o conceito de letramento aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidade presentes em variadas sociedades, principalmente urbanas, na contexto atual: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica. Rojo (2012, p. 13) discorre que, “Para abranger esses dois ‘multi’ — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”.

No que se refere à multiplicidade de culturas, Cancline (2008) acentua que, atualmente, vemos várias produções culturais letradas em diversos contextos sociais, vernaculares e dominantes, abrangendo campos populares, de massa e eruditos, caracterizados por um processo de escolha pessoal, política e de hibridização, formando novas produções de multiletramentos. Isso tem sido chamado de multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que exigem multiletramentos, e se refere a textos compostos de muitas linguagens (semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer sentido.

Rajo (2012, p.21) elucida que, a partir do uso de metodologias de ensino, deve-se incluir a utilização de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação para facilitar o processo de ensino de linguagens. A autora ainda destaca que uma pessoa considerada multiletrada, na contemporaneidade, é capaz de não somente decodificar mensagens, mas também atribuir sentidos a mensagens derivadas de outras fontes de linguagens, além de ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagens.

Vivemos em uma era pós-moderna, na qual a sociedade vem aderindo a novas formas de textos e linguagens, sendo essas os hipertextos, as ferramentas de multimídia, os meios de comunicação visual, sonoro, corporal e tecnológico. Assim, estamos vivendo um período de exigências e adaptações da escrita e leitura, visto que, com a advento de novas tecnologias, as práticas sociais têm-se ampliado a novos contextos comunicativos.

Além de interpretar e compreender textos escritos, orais e impressos, agora estamos sendo cobrados a lidar com imagens, com representações gráficas, com seleção de informações nas redes sociais, acessar e transmitir mensagens, enviar figurinhas e gifs animados e emojis nas redes sociais WhatsApp, Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, montar apresentações e até criar vídeos para as plataformas de vídeos como Tik Tok e Youtube, sendo intitulados, assim, de (novos) multiletramentos.

Cada exigência, habilidade e competência cobrada por esses novos elementos se insere numa divisão (re) nomeada como (novos) multiletramentos, sendo eles: letramentos digitais (no plural), letramento tecnológico, letramento visual, letramento da mídia, letramento da informação e letramento crítico. A seguir, vamos conhecer um pouco sobre cada um deles.

Começamos pelos *letramentos digitais*, que representam conhecimentos necessários à participação em práticas letradas da cultura digital. Eles envolvem habilidades de leitura/escrita em ambiente virtual, por meio de interfaces e tecnologias mediadoras - computador, telas digitais, teclado, softwares - combinados a aspectos de diversidade cultural e linguística, presentes nas apropriações da tecnologia pelos usuários.

O *letramento tecnológico* é assim chamado por envolver habilidades necessárias ao uso de computadores e outras tecnologias da informação e da comunicação. O *letramento da informação* é visto como habilidades para encontrar, avaliar e sintetizar informação.

O *letramento visual* é provavelmente a forma mais antiga de letramento, presente desde os desenhos em cavernas e manuscritos medievais, aos ícones de navegação na web e às imagens em textos multimodais contemporâneos. O *letramento da mídia*, definido como habilidade para acessar, compreender e criar comunicações em uma variedade de contextos que



envolvem habilidades de questionamento e autoexpressão, necessárias ao cidadão numa sociedade democrática.

Por fim, o *letramento crítico* constitui um saber central nos multiletramentos, envolvendo habilidades para ler, relacionar, avaliar e criticar textos e discursos, objetos/artefatos, imagens, experiências e práticas sociais, em diferentes contextos e ambientes, incluindo o meio digital, reconhecendo-lhes autenticidade/autoria ou remixagem, aspectos ideológicos, culturais e políticos subjacentes ou explícitos.

### 3.1.2 Metodologias ativas para o ensino das múltiplas linguagens

Freiberger e Berbel (2010) apontam que o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, em uma sociedade cada vez mais complexa, é uma responsabilidade da escola. É notório que os docentes vêm percebendo um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Concordamos com Marin *et al.* (2010), quando afirmam que, devido a esse desinteresse dos alunos, algumas instituições de ensino têm procurado novas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem a fim de sanar esse problema. Por meio da reorganização de seu currículo e da integração da teoria com a prática, do ensino com o serviço, destaca-se o emprego das metodologias ativas de aprendizagem como uma alternativa.

Partindo desse pressuposto, precisamos entender primeiramente o que são metodologias ativas e, para isso, nos valem das palavras de Berbel (2011, p. 29): “As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

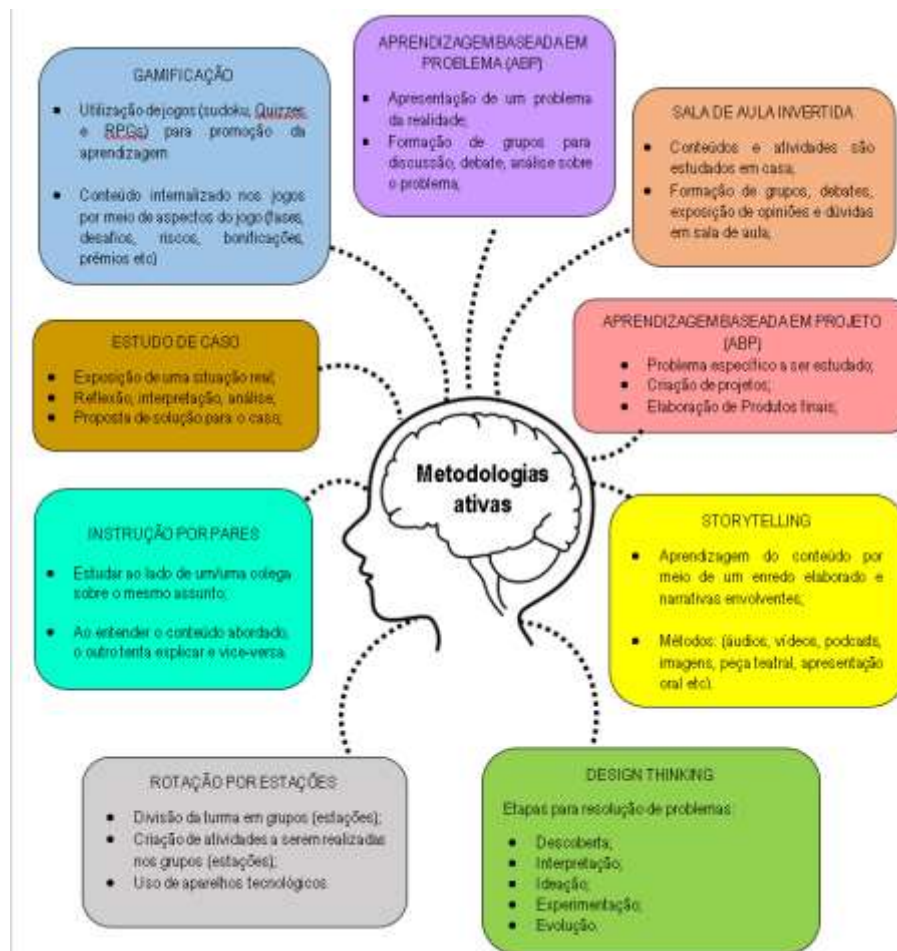
Não podemos pensar nas metodologias ativas reduzidas a brincadeiras lúdicas usadas apenas para divertir. Quando falamos em metodologias ativas, estamos diante de metodologias inovadoras com objetivos de aprendizagem concretos e reais, envolvendo não apenas o trabalho com habilidades cognitivas do aluno como também o socioemocional.

Ao optar pelas metodologias ativas como prática, experienciamos situações em que o aluno se torna ativo em seu processo de aprendizagem, pois esse fica diante das mais variadas formas de aprender, que não sejam apenas o quadro e o papel. Para confirmar essa nossa fala, nos valem também de Bacich e Moran (2018, p. 41) que afirma: “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Camargo (2018, p. 16) também reitera que as metodologias ativas têm como foco o “desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade”. Sendo assim, segundo o autor, proporcionam: a) desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; b) visão transdisciplinar do conhecimento; c) visão empreendedora; d) protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; e) desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; e f) geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimento.

Pensando na perspectiva das teorias até o momento apresentadas sobre metodologias ativas, temos em mente que o docente deve buscar se aperfeiçoar todos os dias, conhecer novos métodos, novas práticas que abarquem as necessidades dos alunos do século XXI. Partindo desse pressuposto, elencamos a seguir, na Figura 1, algumas dessas metodologias ativas que vêm mudando o cenário de aprendizagem de muitos educandos, a partir de seus objetivos educacionais diferenciados.

Figura 1 - Tipos de Metodologias ativas



Fonte: elaborado pelo autor

A BNCC (BRASIL, 2019) vem trazendo consigo, em suas competências gerais, a ideia de aprendizagem ativa ao propor que o aluno desenvolva habilidades e competências que envolvem processos cognitivos e socioemocionais mais avançados.

É possível perceber uma conexão entre BNCC e as metodologias ativas, uma vez que, na maioria de suas competências gerais para a Educação Básica, transparecem nas palavras pretensiosas ações que induzem uma aprendizagem ativa contrária a propostas tradicionais como, por exemplo, *investigação, reflexão, análise crítica, criatividade, expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, utilização de ferramentas digitais, autonomia, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação*, entre outras.

Saindo de uma perspectiva mais geral, esse documento, ao tratar da área de linguagens, observa, logo nos primeiros parágrafos, que tipo de ensino de linguagem é esperado desenvolver:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BNCC, 2019, p. 59).

Em relação ao desenvolvimento do ensino eficiente da língua portuguesa, a autora Antunes (2007) ressalta a teoria de que o ensino somente da gramática nas aulas de LP é insuficiente ao aluno, ou seja, a aula expositiva e centralizada no professor e em sua gramática da língua portuguesa copiada no quadro não bastam para praticantes do idioma.

As chamadas metodologias ativas se caracterizam como uma contribuição para o ensino de LP. Trazem consigo a dualidade entre teoria e prática por meio de métodos ativos, dinâmicos, individuais e coletivos, levando esses alunos a adquirirem o conhecimento linguístico cobrado pela sociedade, utilizando esse conhecimento dentro e fora da escola, por meio de jogos, ações híbridas, compartilhamento de aprendizados entre pares e grupos, entre outros métodos que visam diluir essas “pragas linguísticas” que perduram até hoje em nossa realidade.

Portanto, pretendemos mostrar a partir da análise desse trabalho, como as metodologias ativas foram usadas na exposição de conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa da Educação Básica, em estratégias mais ativas, como formas de superar as lacunas deixadas pelo ensino tradicional, minimizar a dependência do aluno sob o professor, ampliar as interações aluno-professor e aluno-aluno e otimizar o tempo didático em sala de aula, proporcionando, conseqüentemente, um melhor desempenho.

### 3.2 As práticas de análise multissemiótica na aula de Linguagens

Esta subseção explana alguns conceitos e princípios sobre como as múltiplas semioses, as múltiplas linguagens e o conceito de multimodalidade estão conectados pelo objetivo de promover um ato comunicativo plural e discursivo que é permeado por um processo de construção de sentidos contemporâneos, nos levando a discutir e refletir sobre algumas questões teóricas a partir dos elementos elencados, enquanto materialidades portadoras de significados e de mecanismos de ação social provindos das diferentes práticas discursivas evocadas linguisticamente.

#### 3.2.1 Semiótica: princípios e conceitos

Nosso meio social está rodeado de elementos que apresentam uma linguagem (verbal e não verbal). Esses elementos estão objetivados a direcionar uma comunicação entre as pessoas, e, a partir de sua exposição, chamados de signos linguísticos, apresenta-se um significado. Com base nisso, está sendo produzido um ato comunicativo.

Assim, ao considerar o que foi dito anteriormente, entendemos que estamos nos referindo à Semiótica. Para mais, quando pensávamos em semiótica há um tempo, vinha logo à cabeça analisar e compreender elementos da comunicação somente da escrita e da fala, mas isso é obsoleto, dado que as práticas sociais podem ser realizadas de diversas formas e maneiras, já que a língua está se moldando em diversos contextos comunicativos.

Santaella (2007, p.7) apresenta Semiótica etimologicamente: "O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo." Considerada a ciência que se encarrega de realizar os estudos dos signos na língua, configura-se a semiótica como "a ciência geral de todas as linguagens".

Ou seja, em relação ao seu campo de estudos, o que interessa são os tipos possíveis de signos, verbais, não verbais e naturais, como também a significação de denotação e de informações que eles carregam, a forma como o signo é emitido, produzido e os efeitos que eles provocam no receptor (SANTAELLA; NÖTH, 2004). Toda essa gama de elementos é de fundamental importância para os estudos da semiótica.

Não obstante, a comunicação decorre, geralmente, entre um locutor (quem ou o que emite a linguagem/informação) e outro interlocutor (aquele que recebe a linguagem/informação). É nela que ocorre a linguagem, que pode ser equivalente a um

instrumento que nos garante pensar e comunicar o pensamento pelo diálogo. Por esse motivo, é no diálogo que é dado sentido da realidade na qual o sujeito está inserido.

A linguagem pode ser transmitida de qualquer forma, e o conteúdo perpassado por ela carrega um significado que pode ser notado no signo (que seria a junção do significante e o significado). Considerando que o signo é a principal ferramenta que representa o ato comunicativo, Peirce (2005) dialoga que o signo se refere a um objeto que mantém simetria com aquilo que se representa.

Santaella (2007, p. 9) afirma que "qualquer pensamento é a continuação de outro, para continuar em outro". Assim, o signo está intrinsecamente relacionado a nosso pensamento, de modo que se expõe por meio de elementos que se formam para transmitir a mensagem, visto que o objeto da mensagem é substituído pelo signo. A exemplo de signo linguístico, Florencio (2018, p. 185) apresenta o seguinte protótipo:

Desta forma, se o signo se encontra na substituição do objeto, se torna uma representação do objeto. Um objeto se caracteriza de diversas formas, depende da relação que existe entre ele e o signo. Vejamos um exemplo: Um cavalo pode ser representado por uma fotografia, por um desenho, pela palavra cavalo, pelo som de seu relincho. Cada um desse signo (fotografia, desenho, a palavra rinchado) obtém uma relação diferente com o objeto cavalo.

Dessa forma, a comunicação que se realiza por meio de signos linguísticos efetuados a partir da construção simbólica não isenta outros modos de representar a linguagem. Os signos sempre serão o modo representativo de discursos, que se efetivam por meio do ato comunicativo. Portanto, o signo são os sinais que o sujeito produz ao se comunicar.

Ao produzi-lo, o indivíduo está produzindo a própria vida. É através dos pensamentos que ele exerce seu poder, elabora sua identidade e cultura. Enfim, os signos, que são as unidades conceituais da semiótica humana, são fundamentais porque sempre irão desempenhar o papel de ligar o homem a sua natureza social.

Assim, a semiótica está presente nas mais variadas esferas sociais e está ligada à linguagem. Ela objetiva compreender os signos, com o intuito de aperfeiçoar a comunicação. Ela oferece utilidade na questão analítica do comportamento humano e sua organização em sociedade, visto que as linguagens são instrumentos de expressão de emoções e pensamentos.

Os signos linguísticos estão por toda e qualquer parte, e a semiótica está disposta a entender fenômenos comunicativos de caráter natural ou cultural. Logo, é possível compreender as diretrizes da comunicação humana correlacionadas a pensamentos, emoções ou intuições. No que diz respeito à Semiótica, Santos (2021, p.3) diz que

A Semiótica assume, na verdade, um lugar central no ensino das práticas de linguagem, tendo em vista que – por promover o estudo e a compreensão dos

diferentes signos que constituem um texto – é transversal às práticas de leitura, oralidade e produção de textos.

Assim, a semiótica age em um contexto no qual a linguagem está presente nos mais variados contextos sociais, pois "a linguagem pode ser definida como qualquer sistema de signos que sirva à comunicação e à produção de cultura, no mais amplo sentido do termo" (MACHADO. 2007. p. 27). Assim, a linguagem sempre estará relacionada à cultura a qual o indivíduo está inserido.

Santaella (2007) apresenta a ideia de que linguagem está inserida no meio social e nós integralmente fazemos parte dela, de modo que podemos representar, através da Semiótica nossos pensamentos e posturas diante da sociedade nas variadas linguagens. Conclui-se, portanto, que a semiótica é que tem como objeto de investigação todas as linguagens possíveis, que tem por finalidade a apuração dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

### 3.2.2 Múltiplas linguagens e multimodalidade

Para entendermos sobre múltiplas linguagens, nos valem das palavras de Dionísio (2014, p. 164-165), quando ressalta que “o conceito de multiplicidade de linguagens se refere aos modos ou semioses nas produções dos textos, sejam impressos, sejam em mídias audiovisuais.”.

Ou seja, a multimodalidade ou multisseiose dos textos contemporâneos exigem multiletramentos. Dentro desses contextos comunicativos, podemos enxergar uma heterogeneidade de interpretações conectadas aos usos dos mais variados instrumentos de comunicação.

Dessa forma, Dionísio (2014) expõe:

Os modelos atuais da atividade linguística integram três ou mais dimensões que a dividem em forma, conteúdo e uso. As alterações que podem limitar a atividade linguística são agrupadas em três dimensões: as alterações físicas e sensoriais (podem afetar tanto o canal de produção – vocal/motor – como o de recepção – visual/auditivo), as cognitivas (funções – atenção, memória, funções executivas, percepção) e as emocionais e motivacionais. (DIONÍSIO, 2014. p.36).

Podemos perceber que, enquanto seres humanos, somos movidos por atividades linguísticas e epilinguísticas, as quais exigem a ativação instantânea de habilidades e capacidades que envolvem elementos como inteligência, memória, capacidade de aprendizagem, linguagem, língua, leitura, atividade linguística e diversos modos de leitura e escrita.

Ao trabalharmos com as múltiplas linguagens em sala, estamos incentivando os alunos a desenvolverem diferentes inteligências. Como afirma o teórico Howard Gardner (1995), cada indivíduo tem alguma inteligência mais afluída. Sendo assim, se utilizarmos as diversas linguagens, o aluno terá melhor desempenho nas várias áreas de conhecimento.

Para mais, as múltiplas linguagens que são estruturadas neste trabalho são: linguagem escrita, linguagem oral, linguagem visual, linguagem sonora e linguagem corporal, cada uma com seu modo de funcionamento e de interpretação.

Iniciando as discussões pela linguagem escrita, o seu surgimento sempre foi um marco histórico para a humanidade. Esse fato fica claro, quando lembramos que os povos antigos utilizavam os sinais gráficos como instrumento para registrar movimentos de comércio, como registro de acontecimentos que envolviam a sociedade no século, como por exemplo escrever leis que fixaram costumes e determinavam acordos políticos.

Para entendermos como essa linguagem se instituiu como o sistema de signos gráficos que temos hoje, vamos observar como se dá a sua conceituação. Segundo Silva e Davis (2004),

A linguagem escrita é primeira e mais evidente manifestação cultural do homem, pois se refere a um sistema externo, constituído por signos (gestos, desenhos e letras), que é internalizado; a linguagem escrita é, inicialmente, um sistema simbólico de segundo grau (por representar a fala) e, posteriormente, de primeiro grau, por se tornar independente da fala (SILVA; DAVIS, 2004, p.645).

Partindo dessa conceituação, compreendemos que a linguagem escrita desempenha funções que envolvem habilidades psíquicas elevadas e reivindica uma abstração oposta à linguagem oral. Quando pensamos por este viés, entendemos que a escrita atua como uma “ponte” que media o homem e sua natureza, buscando desenvolver nele as habilidades de abstração, memorização, raciocínio lógico, colocação e ordem dos termos na oração, significado e significante das palavras, entre outros aspectos.

Ao tratar da linguagem escrita, podemos citar os estudos de Vygotsky (2010) que ressalta que a escrita não é uma mera tradução da fala. Nesse caso, o autor deixa claro que a escrita não se instaura apenas como uma simples técnica que precisa ser ensinada para ser apropriada pelos sujeitos, que a utilizam em seu modo individual e social no cotidiano, pois existe, entre a escrita e fala, um eixo diferente em termos de estrutura e funcionamento linguístico, ou seja, não se repetem as etapas de evolução da linguagem falada. Além disso, a linguagem escrita exige a presença de um outro indivíduo para agir como guia e elaborar condições favoráveis à sua apropriação e desenvolvimento.

Em vista disso, quando passamos a utilizar a escrita como linguagem, isto é, como uma atividade complexa e cultural, o indivíduo desperta em si uma necessidade de ler e escrever.

Diante dessa perspectiva, entendemos que é necessário que o ser humano seja encorajado a utilizar a escrita como instrumento cultural social, que serve para interagir, lembrar, conhecer, pesquisar etc.

No que se refere à linguagem oral, é preciso ter em mente que o ser humano sempre esteve predisposto biologicamente para falar, e foi essa predisposição que nos diferenciou de seres irracionais como os animais. Desde épocas remotas, o ser humano sempre esteve em busca de se comunicar e de se relacionar socialmente com o seu próximo. A partir dessa busca, surge a necessidade da “fala humana”.

Diante do exposto, vamos compreender como a fala se caracteriza como uma faculdade da linguagem usada por nós, seres racionais. Para isso, Santos (2018) exprime que essa linguagem constitui o indivíduo de modo que é possível, através dela, desenvolver pensamentos, o que acarreta, por exemplo, no enriquecimento do vocabulário de quem fala, uma vez que, quando falamos, trocamos informações sobre nós e sobre o mundo que nos cerca.

Diante dessa conceituação, percebemos que a noção de linguagem oral não está apenas associada ao fator biológico do desenvolvimento do organismo, sua função vai além de ter apenas um código fonético (palavras). Sua realização faz parte de um processo interno que é perpassado pela interação do homem com a sua realidade, envolvendo aspectos como relações sociais, mediação de informação, ensino planejado, exposição de abstrações, concepções, definições, etc.

Quando utilizamos o nosso aparelho fonador para promover uma comunicação oral entre falantes, produzimos várias intenções mentais que organizam nossas palavras. Essas palavras partem de um caráter influenciador e revelador do ser, em que cada falante acaba expondo traços como identidade, sexualidade, ideologia política e religiosa, classe social, entre outros aspectos.

Podemos confirmar essa ideia com Oliveira (1995, p. 50): “O sentido das palavras liga seu significado ao contexto da linguagem e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos”.

Podemos dizer que a fala sempre será um ingrediente essencial e poderoso na receita do ato comunicacional, uma vez que essa prática apresenta um meio de reação ou revelação da personalidade. Por meio da mesma, conseguimos persuadir e controlar o ouvinte com quem se está comunicando, sendo suficiente apenas um contato para estabelecer relacionamento por uma das partes.



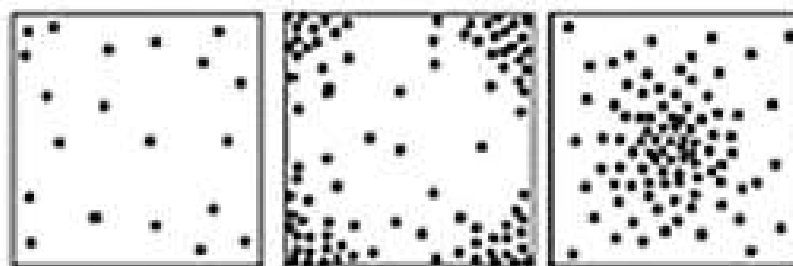
No que tange à linguagem visual, podemos entender um pouco melhor com Philip Hallawell (2008), quando afirma que ela consiste em representar a realidade através de imagens. Para tanto, entendemos que essa linguagem diz respeito a todo e qualquer tipo de imagens, quando Santaella (2005) considera que é uma representação imagética humana, sendo assim um canal de transmissão de ideias, pensamentos ou de elementos em objetos, desenhos, cores, imagens, símbolos, entre outros elementos.

A linguagem visual é uma forma de chegar perto dos sentidos, da intuição, de toda esfera emocional da pessoa, se configurando assim em elementos visuais que, ao serem combinados, formam a matéria-prima que constitui uma informação. Convém conhecermos esses elementos em particular, bem como suas especificidades.

Segundo Dondis (1997), a base de uma representação visual é formada por elementos que se configuram pela projeção, rabisco, desenhos, esculpido ou gesticulado. Esses elementos, que serão descritos pela ótica do teórico Dondis (1997), formam o arcabouço daquilo que visualizamos como pontos importantes em nossa análise: ponto, linha, forma, plano e superfície, textura e cor.

O ponto é o elemento básico da geometria, através do qual se originam todas as outras formas geométricas, sendo assim o lugar onde duas linhas se cruzam, onde não apresenta dimensões ao ser deixado na superfície. Dessa forma, é a unidade mínima de comunicação visual mais simples e irredutivelmente mínima (DONDIS, 1997). Em suma, nos compete dizer que qualquer ponto, ao ser colocado dentro de uma forma, é capaz de atrair o olhar de um observador, conforme se observa na Figura 2, a seguir.

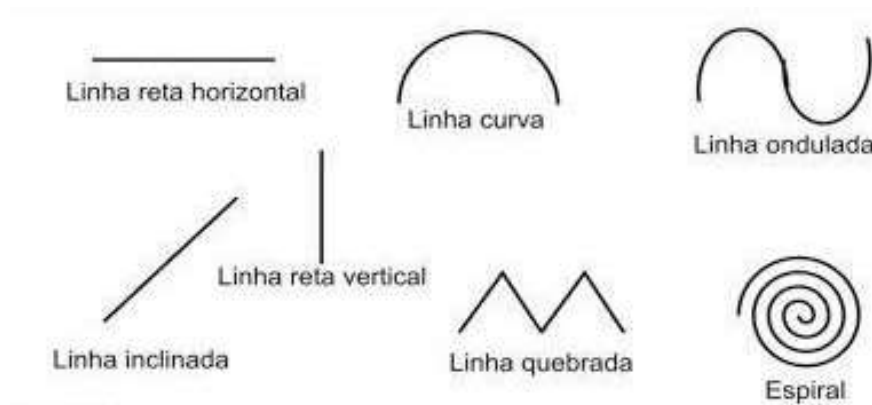
Figura 2 - Ponto



Fonte: Dondis, 1997

A linha é a trajetória definida pelo movimento de um ponto no espaço. É um elemento visual que mostra direcionamentos, delimita e insinua formas, cria texturas, carrega em si a ideia de movimento. Alguns estudiosos ressaltam que as linhas se dividem simplesmente em três classificações, sendo essas: físicas, geométricas e geométricas gráficas. Há outras possibilidades de classificação, como se observa na Figura 4, a seguir.

Figura 3 - Possibilidades de configuração de linhas

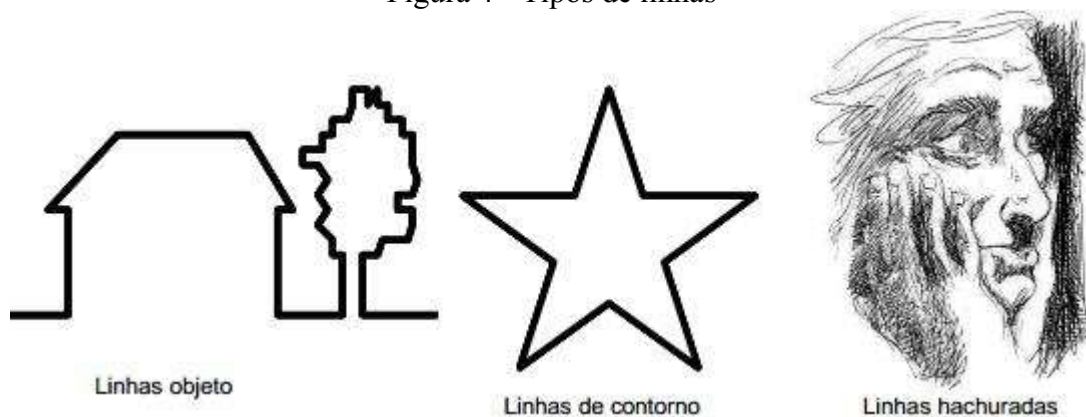


Fonte: Dondis, 1997

As linhas se dividem em linhas físicas, aquelas que podem ser enxergadas pelo homem no meio ambiente, como fios de lã, barbantes, rachaduras de pisos, fios elétricos etc., e as linhas geométricas, que apresentam comprimento ilimitado, não tendo altura e espessura e sendo apresentadas através da imaginação de cada um de nós quando observamos.

As linhas geométricas gráficas são linhas desenhadas numa superfície, sendo concretizadas quando colocamos a ponta de qualquer material gráfico sobre uma superfície e o movemos seguindo uma direção. Na Figura 4, a seguir, há alguns exemplos de linhas.

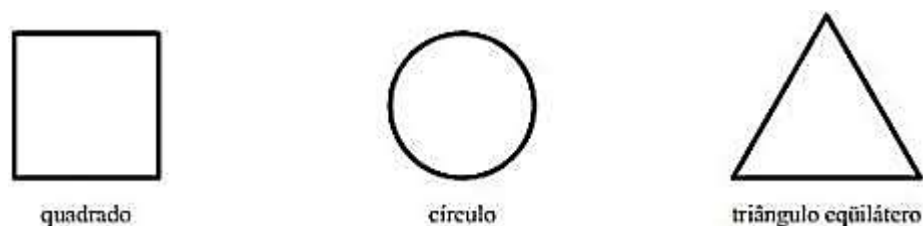
Figura 4 - Tipos de linhas



Fonte: Dondis, 1997

A forma é o aspecto exterior dos objetos reais, imaginários ou representados. A linha descreve uma forma, ou seja, uma linha que se fecha dá origem a uma forma. Na linguagem das artes visuais, a linha articula a complexidade da forma. Existem três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 - formas básicas

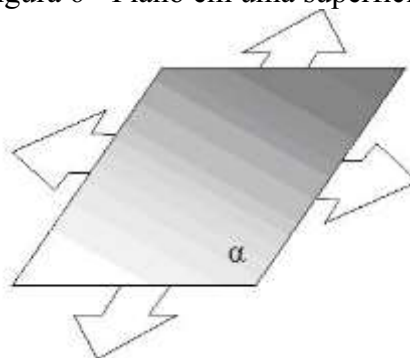


Fonte: Dondis, 1997

Todas as formas básicas são figuras planas e simples, fundamentais e repletas de significados atribuídos, que podem ser descritas e construídas verbalmente ou visualmente. A partir de combinações e variações infinitas dessas três formas básicas, derivam todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana.

O plano é uma superfície sem ondulações, de extensão infinita. Uma superfície plana se estende infinitamente em todas as direções possíveis. Segundo Dondis (1997), podemos ter a noção de um plano quando imaginamos uma superfície plana ilimitada e sem espessura, como na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Plano em uma superfície



Fonte: Dondis, 1997

Ao se pensar em uma folha de papel prolongada infinitamente em todas as direções, desprezando a sua espessura, a representação do plano será feita através de uma figura que sugere a ideia de uma parte dele. Também nesse caso fica por nossa conta imaginar que essa superfície se estende indefinidamente em todas as direções possíveis. A Superfície é a extensão que delimita no espaço um corpo considerável, segundo a largura e a altura, sem levar em conta a profundidade.

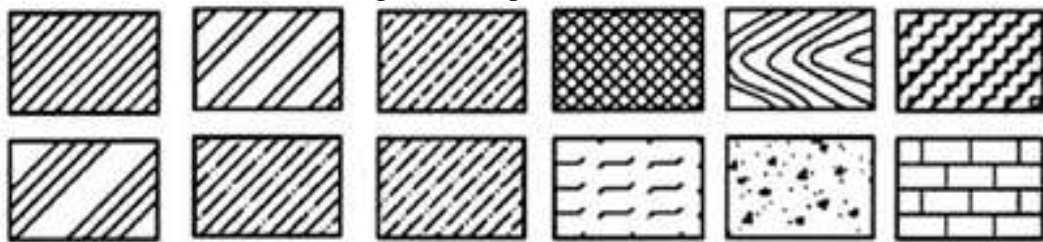
Segundo Dondis (1997), a textura é o elemento visual que expressa a qualidade tátil das superfícies dos objetos. A palavra textura tem origem no ato de tecer. Existem várias

classificações para a textura, segundo diferentes autores que tratam do assunto. Para começar, ela pode ser classificada como natural - quando encontrada na natureza - ou artificial - quando produzida pelo ser humano (simula texturas naturais ou cria novas texturas).

A textura natural de alguns animais, como o camaleão, pode ser modificada quando ele simula outra cor de pele. O homem também simula texturas naturais em suas vestimentas (como é o caso dos soldados camuflados). As texturas podem também ser divididas em visuais (ópticas) e táteis. A textura visual ou óptica tem apenas qualidades óticas. Ela simula as texturas táteis. Um bom exemplo disso é uma pintura que crie o efeito da maciez de uma pétala de rosa, ou o pêlo do cachorrinho.

A textura tátil tem qualidades tanto visuais quanto táteis. Existe textura tátil em todas as superfícies, e esta nós podemos realmente sentir através do toque ou do contato com nossa pele. Nas artes gráficas, pode ser reproduzida através de desenhos, pinturas, impressões, fotografia, etc. Podemos representar as texturas em forma de trama de sinais, pontos, traços, manchas com os quais se realizam as mais variadas atividades gráficas e artísticas, conforme Figura 7.

Figura 7 - Tipos de texturas



Fonte: Dondis, 1997

A cor é o elemento visual caracterizado pela sensação provocada pela luz sobre o órgão da visão, isto é, sobre nossos olhos. O pigmento é o que dá cor a tudo o que é material. Suas possibilidades estão registradas na Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Paleta de cores



Fonte: Dondis, 1997

Quando mencionamos cor, temos duas linhas de pensamento distintas: a Cor-luz e Cor-pigmento. A Cor-luz pode ser observada através dos raios luminosos. Ela é a própria luz, que

pode se decompor em muitas cores. A luz branca contém todas as cores. No caso da Cor-pigmento, a luz é que, refletida pelo material, faz com que o olho humano perceba esse estímulo como cor.

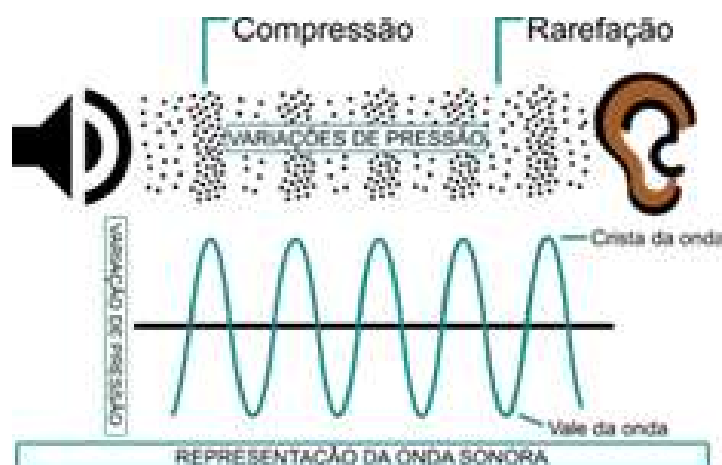
Os pigmentos podem ser divididos em dois grupos diferentes: os transparentes e os opacos. As cores-pigmento transparentes são mais utilizadas nas artes gráficas, nas impressoras coloridas, entre outros meios de produção. As cores-pigmento opacas são geralmente utilizadas nas artes plásticas, são mais populares e, portanto, mais conhecidas pelos estudantes da escola básica.

No que se refere à nomenclatura das cores, tanto a cor-luz quanto a cor-pigmento se dividem em cores primárias, consideradas puras, que não se fragmentam, cores secundárias, obtidas pela mistura em partes iguais de duas cores primárias, e cores terciárias, obtidas pela mistura de uma primária com uma secundária, ou a partir das primárias em proporções desiguais.

No tocante à linguagem sonora, compreendemos que o ser humano vive dentro de um ambiente acústico, e imaginar a nossa vida sem a diversidade e beleza dos sons que nos cercam é construir um cenário mudo e opaco. Podemos afirmar que o som é um fenômeno que sempre esteve em volta do homem, usado como instrumento de comunicação.

É tido em diversos contextos, como motor que impulsiona ideias, pensamentos, emoções, aspectos esses que se materializam em ondas de movimento e frequências de vibrações que tomam caminhos para chegar até a nossa consciência, com o objetivo de promover uma comunicação mental e auditiva, conforme esquema apresentado na Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Reprodução do som



Fonte: Dondis, 1997

Para chegarmos a um entendimento do que vem ser a linguagem sonora, precisamos compreender o que é chamado de som. Segundo Meirelles e Vasconcelos (2020), o som se caracteriza como:

Uma forma de energia que se propaga através da matéria, apresentando um comportamento ondulatório. Existe uma enorme variedade de sons que nos rodeiam, desde os sons da natureza aos sons dos animais, e à sonoridade dos instrumentos musicais. Embora, a música não seja um fenômeno exclusivamente acústico, pois ela é pensada e gerada por pessoas, expressando um determinado comportamento destas pessoas, para a comunicação com outras pessoas (MEIRELLES; VASCONCELOS, 2020, p.12).

Ao observar as palavras das autoras, entendemos que todo ambiente acústico ocorre através de uma combinação entre vários elementos, estes sendo pertencentes de várias naturezas e formas: naturais, como árvores, pássaros, insetos, vento etc., humanos como conversas, canções e movimentos corporais, mecânicos e tecnológicos, produzidos por máquinas e instrumentos. Quando toda essa gama de naturezas sonoras se une para efetivar uma comunicação, é o que denominamos de linguagem sonora.

De acordo com Treasure (2014), a propagação do som se desenvolve em quatro níveis de funcionamento: fisiológico, psicológico, cognitivo e comportamental. No nível fisiológico, o autor destaca que o som pode afetar nossos batimentos cardíacos, ritmo respiratório, ondas cerebrais e até mesmo os disparos hormonais.

Exemplo prático para visualizar esse processo é lembrar como, ao assistir um filme de terror, tapar os olhos para evitar o susto nem sempre funciona, pois, o impacto também vem do som; ou quando relaxamos ao escutar as ondas do mar, caso em que nossa respiração procura entrar em sintonia com a frequência da quebra das ondas.

No nível psicológico, ressalta-se que o som afeta nossas emoções, principalmente através da música. Segundo Daniel Levitin (2016), em seu laboratório na Universidade McGill, aponta-se que a música é distribuída por todo o cérebro, o que implica em uma cadeia de efeitos envolvendo memórias, sentimentos e reações - também fisiológicas, como o choro, arrepios, batimentos cardíacos acelerados - com ao ato de ouvir música.

Sobre o nível cognitivo, é dito por Levitin (2016) que o som interfere no nosso fluxo de pensamentos e processamento de informações. Aqui, o autor ressalta que é possível dividir o estágio em dois cenários: o primeiro deles constitui-se em como os ruídos do cotidiano podem interferir em nossa produtividade. Reuniões em um ambiente de trabalho relativamente barulhento podem ser uns dos principais motivos para insatisfação e incômodo dos funcionários, por exemplo.

O segundo estágio do nível cognitivo pode indicar informações como fontes de cultura e conhecimento sobre o mundo ao redor. O tocar da campainha quer dizer que alguém está à porta, o alarme de incêndio quer dizer “Fogo!”. Assim, saberes que absorvemos com o passar do tempo, muitas vezes inconscientemente, acabam por representar determinados significados.

No nível comportamental, é destacado pelo referido autor que o som pode incentivar determinadas ações e comportamentos. Uma loja de roupas a tocar músicas previamente selecionadas e num bom volume pode deixar o ambiente mais interessante e, eventualmente, influenciar alguém a comprar, assim como uma sala de aula com tratamento acústico pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Por fim, a linguagem corporal, essa comunicação gestual, sempre foi uma condição importante para promover um ato comunicativo, tendo assim uma grande validade, no momento em que nos encontramos construindo diálogos frente a frente com uma pessoa ou grupo. Quando não sabemos usar de forma certa a expressão facial ou algum tipo de postura como ferramenta de comunicação, podemos correr o risco de transmitir para o nosso receptor uma ideia errônea, o qual retribui com as mais variadas situações das que gostaria de receber.

Assim, percebemos o quanto o nosso corpo é um canal de comunicação intrínseca e extrinsecamente robusto de significados, logo estamos falando sobre o que chamamos de “linguagem corporal”. Conforme Oliveira e Gargantini *apud* Gonçalves:

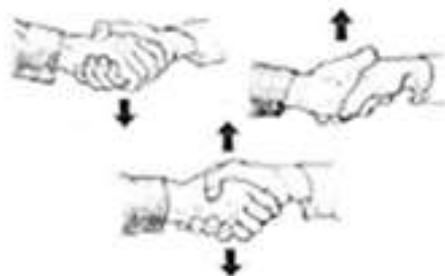
A linguagem corporal se processa por um conjunto de elementos, como a postura, a utilização de um gesto, a forma de olhar ou um movimento do corpo. Ela constitui a comunicação não verbal, a qual completa o que não foi transmitido pela fala. As posturas corporais e os movimentos refletem a própria personalidade do sujeito e também mostram muito sobre o seu estado emocional. A postura corporal transmite ao ouvinte muito do que o sujeito é e que papel desempenha. Ela não deve ser rígida, com articulações travadas, ou seja, deve permitir uma movimentação harmoniosa do corpo. (OLIVEIRA e GARGATINI *apud* Gonçalves, p. 54).

Consideramos, pois, que a linguagem corporal é uma transmissora de sentimentos, emoções e estados de espíritos dentro de um ato comunicativo. Durante toda a nossa vida, até mesmo de forma inconsciente, nunca deixamos de exibir aquilo que sentimos. Logo, podemos dizer que, enquanto a fala assumiu a responsabilidade de transmitir informações (fatos e dados), o corpo assumiu a responsabilidade dos sentimentos. Esses sentimentos podem ser traduzidos através de elementos como expressões faciais, postura, contato visual, movimento das mãos, braços e pernas e toque.

A seguir, nas Figuras 10 e 11, observa-se como a linguagem corporal se manifesta em dois casos. No primeiro caso, Alan e Pease (2017) ressaltam que a palma da nossa mão é

responsável por indicar três tipos de gestos, enquanto, no segundo caso, o olhar pode indicar alguns gestos.

Figura 10 - Aperto de mãos



Fonte: Alan e Pease, 2017.

Figura 11 - Olhar de soslaio ou rabo de olho



Fonte: Alan e Pease, 2017.

No primeiro caso, supomos que acabamos de encontrar alguém e realizamos um aperto de mãos. Alan e Pease (2017) ressaltam que o aperto de mão pode transmitir três atitudes como: a) domínio; b) submissão; e c) igualdade. Já no segundo caso, Cardoso (2015) explica o "rabo de olho", ou olhar de soslaio, como um olhar reduzido em que apenas os olhos se move em direção ao alvo, mas o corpo não acompanha para se projetar para onde lhe chama a atenção. Esse olhar indica medo, receio ou mesmo desconfiança de quem se "aproxima".

Com o avanço das tecnologias, o mundo vem sofrendo alterações em um curto espaço de tempo, dando surgimento a novas formas de comunicação, especificamente, quando falamos em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse contexto, os textos vêm ganhando novos formatos que ampliam seus significados, conectando os mais variados elementos como imagens estáticas ou dinâmicas, sons, *gifs*, figurinhas, planos verbais, memes, entre outros.

Em consonância com isso, podemos afirmar que vivemos dentro de uma estrutura social, na qual os atos comunicativos são produzidos pelas variadas linguagens, com múltiplas estratégias semióticas e através de diferentes mecanismos, criando, assim, hipertextos multimodais que vêm ganhando destaque no cenário da comunicação e informação.

Paiva (2007) salienta que, curiosamente, ao mesmo tempo em que é afetada pelas novidades da tecnologia, a língua é promotora de novos gêneros que são criados, ou transformados, e se divulgam através desses mesmos meios, em um contínuo processo de troca e interação.

Diante dessas mudanças no cenário semiótico, entram em cena os pressupostos teóricos da multimodalidade, que precisamos compreender nas ideias de multimodalidade ("multimodality"), a qual não é uma teoria, mas sim uma característica constituinte de qualquer



texto. A abordagem multimodal, sob a ótica de KRESS; VAN LEEUWEN, [1996], 2006 e DESCARDECI, (2002, p.20-21) parte do princípio de que:

Os textos são constituídos pela integração dos modos semióticos que integram sua composição. Portanto, todo texto é multimodal e não só aqueles que possuem imagens e palavras. Até mesmo os que parecem ser “só” escritos são multimodais, pois, além da escrita “[...] outras formas de representação – como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada.

Partindo dessa conceituação proposta pelos autores, atentamos no fato de que o processo comunicativo realiza-se por meio de mais de um modelo semiótico, isto é, são considerados multimodais, sendo compostos de múltiplas linguagens. Logo, entendemos que o conceito de multimodalidade associa-se a uma intercomunicação que é produzida mediante a multiplicidade de modos, ambos integrados para efetivar a significação dos textos.

Em consonância com essas ideias, Dionísio (2006) aponta que:

Os elementos semióticos não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, são textos que revelam como nos relacionamos com a sociedade. A escrita tem apresentado “cada vez mais arranjos não padrões” em função do desenvolvimento tecnológico, o que requer dos leitores modificações em seus modos habituais de ler. Assim, é possível considerarmos que os gêneros orais e escritos se constituem em fenômenos multimodais, porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos mais de um modo de representação (DIONÍSIO, 2006, p. 161).

Destacamos que, ao trabalhar com o foco multimodal, todos os elementos semióticos são estruturados segundo as funções, sendo essas de caráter social, histórico e cultural e interpessoal. As significações promovidas por esses elementos se inter cruzam, implicando, assim, em um ato comunicativo totalmente semântico e pragmático.

Diante disso, JEWITT apud DIONÍSIO (2011, p. 49) destaca três pressupostos teóricos que são essenciais para a promoção da multimodalidade. Segundo o autor, ela pressupõe:

- que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado;
- que os recursos são socialmente modelados através do tempo para se tornarem geradores de sentido, os quais articulam os significados (sociais, individuais/afetivos) exigidos pelos requerimentos de diversas comunidades;
- pessoas orquestrando o sentido através de uma seleção e configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre modos.

Quando utilizamos a multimodalidade como instrumento de interpretação do signo linguístico, consideramos como foco analisar linguisticamente um texto que pode ir além da

compreensão estritamente verbal, pois nos inserimos como analistas que observam esse texto através de um prisma de significados que se constrói com intenções comunicativas agrupadas. Dessa forma, é evidente falarmos que imergimos em uma variação semiótica de textos híbridos e a lineares, nos quais encontramos múltiplos olhares de quem ler.

Cristiane Maroun (2007) desperta a nossa atenção para enxergarmos que estamos vivendo em uma época que está passando por uma reforma comunicativa:

O futuro nos reserva uma comunicação mais intensamente multimodal. [Portanto], uma vez que a nova ordem do discurso exige pessoas capazes de interpretar, de maneira eficiente, textos não-verbais, pois de outra forma os sintagmas visuais continuarão sendo tratados como mera ilustração ou como se fossem 'legíveis' sem maiores dificuldades (MAROUN, 2007, p. 105).

Desse modo, podemos dizer que os gêneros textuais se transformam em canais semióticos para possibilitar o desempenho social da linguagem e, conseqüentemente, para o ato comunicativo.

No entanto, é fundamental salientar que a volatilidade e versatilidade, quando são unidas a objetivos comunicacionais, asseguram neles alguns valores e ideologias do contexto do indivíduo que favorecem criar, recriar, estabelecer e restabelecer, bem como incitar uma relação de domínio social, cultural e histórico que transparece na comunidade linguística, na qual assumimos a postura de um ser discursivo e multimodal.

De forma verbal ou não verbal, ambas as modalidades passam a ampliar as interpretações, buscando fortalecer outras formas de comunicação e, por serem de caráter híbrido, trazem consigo discursos, formas de pensamento e crença na forma de práticas sociais contemporâneas, presentificadas por meio do processo de recontextualização.

Toda essa discussão construída em volta da modalidade deve-se ao fato de que sua compreensão deve ser plenamente associada ao contexto do aluno, uma vez que esses são seres que fazem usos de elementos multimodais em seus processos comunicativos e textos multimodais em sala de aula.

Além disso, Van Leeuwen (2011) demarca que a teoria da multimodalidade tem como foco desenvolver a necessidade de atender à diversidade cultural e o engajamento com recursos tecnológicos. Logo, compreender a multimodalidade significa entender as escolhas que as pessoas fazem ao explorarem o potencial das semioses na construção da vida social no discurso.

Portanto, a conceitualização de multimodalidade que assumimos neste trabalho está embasada na compreensão de que os nossos instrumentos multimodais foram idealizados pela

conexão entre signos verbais e elementos semióticos extralinguísticos do convívio dos envolvidos, implicando assim na estrutura composicional dos sentidos propostos.

Partindo do pressuposto de que, ao associarmos os novos elementos à linguagem verbal articulada com as diferentes linguagens, foi possível criar ferramentas para uma análise investigativa referente à formação integral do discente, tendo assim como arcabouço as práticas sociais requeridas.

### 3.2.3 BNCC e análise multissemiótica

Quando tomamos como base a BNCC (2019), vemos que a questão analítica da semiótica assume uma proposta que pode e deve ser realizada no âmbito escolar, com o objetivo de entendermos os variados tipos de linguagens que nos rodeiam no meio social e nos propõem uma comunicação a partir deles, visto que, no nosso cotidiano, raramente percebemos a gama de linguagens que nos sugere uma mensagem.

No que se refere a área da linguagem, a BNCC (BRASIL, 2019) propõe que, no segmento de Ensino Fundamental - Anos Finais, o estudante se aprofunde em práticas de outras linguagens, artísticas, corporais e linguísticas, que estão atreladas a sua vida social, concluindo orientações relacionadas a linguagens presentes no segmento anterior ao citado. Ainda no documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BNCC, 2019, p.63).

Levando a cabo que a Base ressalta que a comunicação pode ter diversos tipos de linguagens, em variados contextos comunicativos, os signos podem ser representados por inúmeras maneiras, por exemplo: uma cor, um gesto, uma palavra, um ruído, uma postura corporal, um cheiro, uma carta, um acontecimento, uma música, um olhar, etc.

Na BNCC (BRASIL, 2019), no componente de língua portuguesa, é discorrido que esse documento trabalhe em consonância com outros documentos curriculares produzidos nos últimos tempos. Isso sucede com o objetivo de se atualizar a respeito de câmbios ocorridos nas práticas das linguagens neste século, em consequência da ascensão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs).

Por isso, o mesmo documento indica ainda que a escola desempenha o papel de tornar críticas às novas práticas de linguagens e produções e destaca o papel fundamental das TICs no âmbito escolar. Mesmo assim, não exclui as práticas sociais.

A Base Nacional Comum Curricular visa “[...] proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2019, p.65-66).

No tocante ao componente curricular de língua portuguesa, são propostas aos discentes experiências que contribuam para o desenvolvimento dos letramentos, possibilitando a participação crítica e considerável deles em diversos contextos sociais fundidos pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (semioses), uma vez que nessa área é usado o texto como um dos principais enfoques de trabalho para a produção e o desenvolvimento do aluno em relação ao uso cognitivo da linguagem em diversas atividades, em várias mídias e semioses.

No caso do mesmo componente ainda, a Base apresenta que a semiótica ocupa um papel importante na língua, pois, além dela trabalhar com três campos da linguística, neste caso sintaxe, semântica e pragmática, ela carrega em si a relação comunicativa entre o indivíduo e si mesmo, como também o indivíduo e o outro.

No que diz respeito aos conhecimentos da linguagem presentes na BNCC (BRASIL, 2019), eles devem ser impulsionados a favor do desenvolvimento das capacidades da leitura, produção e tratamento das linguagens a fim de promover a participação do aluno em práticas de diferentes esferas de atividades humanas.

A Base discorre que a prática de análise linguística/semiótica seja realizada como transversal, isso porque envolve estratégias cognitivas de análise e avaliação, que ocorre durante o processo de leitura e de produção de textos (escritos, orais e multissemióticos), do mesmo modo que ocorrem os efeitos de sentido referentes aos elementos de composição do texto, considerando os diversos gêneros e estilos adotados (BRASIL, 2019).

As linguagens são pontos fortes na BNCC no que tange o campo da língua portuguesa. Com a integralização das multissemioses, um texto que é detido como unidade de trabalho não fica somente restrito à interpretação através da escrita, já que o mesmo tem uma multiplicidade de aspectos linguísticos, tornando o texto multimodal, suscetível a múltiplas interpretações, que vão variar de acordo com o contexto em que o texto estiver presente (DIONÍSIO, 2014, FERNANDES, 2008; KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Com isso, destaca-se a integralização de semioses no campo da BNCC.

Hodiernamente, os textos estão cada vez mais multissemióticos e, com a evolução das novas tecnologias, é possível a qualquer um criar um texto multissemiótico com a ajuda de ferramentas midiáticas. Por essa razão, em relação a semioses, a BNCC incita que é possível

qualquer aluno realizar a produção de textos multissemióticos, bem como ser protagonistas em variados ambientes virtuais, dando ao sujeito livre arbítrio diante desta prática.

## 4 MÚLTIPLAS LINGUAGENS TRABALHADAS A PARTIR DOS JOGOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Nesta seção, serão abordados tópicos destinados à análise de dados que compõem este trabalho. O percurso analítico aqui descrito, possui como objetivo desenvolver uma compreensão e uma avaliação cirúrgica do corpus analisado, envolvendo a descrição, aplicação, resultados e análise multissemiótica dos jogos selecionados: *Tabuleiro das linguagens*, *WhatsApp manual* e *Big Língua Brasil*.

### 4.1 Tabuleiro das linguagens

O jogo do tabuleiro foi utilizado como estratégia didática para aquisição e percepção de múltiplas linguagens. Pensado em conjunto entre professores e alunos, o jogo ganhou o nome "tabuleiro das linguagens" porque nele seriam retratados cinco tipos de linguagens: oral, escrita, visual, sonora e corporal. O objetivo desse tabuleiro foi levar os discentes a compreender de que forma os signos linguísticos se materializam nos formatos das linguagens estudadas nos vários suportes de comunicação, bem como relacionarem essas linguagens às suas realidades comunicativas.

Levando em conta o contexto no qual o discente está inserido, os exemplos de linguagens foram retirados de redes sociais como Facebook, Instagram, Tik Tok, Youtube e WhatsApp, nas quais os alunos estão bastante acostumados. O jogo foi constituído de perguntas e respostas acerca do tema, neste caso as linguagens até aqui descritas. O jogo, em formato de tabuleiro, também era composto de um dado numérico e dois peões para simbolizar cada participante. Durante toda a confecção do jogo, todos os seus elementos foram construídos com o intuito de expressar essas linguagens. Desse modo, desde os peões já era possível visualizar como essas linguagens transmitiam uma comunicação.

No que concerne à aplicação do jogo, cada partida dava início quando os jogadores arremessavam o dado um por vez. Assim, aquele que tirasse a maior pontuação no dado é quem deveria iniciar a partida. A cada rodada, o dado era arremessado para saber a quantidade de casas que cada jogador deveria prosseguir. Na medida em que o jogo ia seguindo, os alunos tanto eram submetidos às perguntas sobre os tipos de linguagens estudadas quanto eram induzidos a realizar ações presentes caso caíssem nas casas de bonificações e casas de punições, tornando-os suscetíveis a tanto se atrasar quanto a se adiantar na partida.

Durante o percurso do tabuleiro, cada jogador poderia se movimentar para uma casa, onde poderia ser submetido a analisar um vídeo, um story, uma imagem, um som, visualizar uma figurinha de WhatsApp ou até mesmo interpretar e/ou reproduzir uma coreografia do Tik Tok, com o intuito de identificar qual linguagem era perpassada naquele signo e de que forma aquela linguagem estava sendo usada para promover um contexto comunicativo. Para mais, veremos a análise de algumas casas do tabuleiro para entendermos de que forma as semioses e as linguagens descritas permeiam o jogo. Na figura 12, a seguir, são representadas algumas peças do tabuleiro.

Figura 12 - Elementos do tabuleiro: perguntas, dado numérico e peões



Fonte: Acervo da pesquisa

A figura anterior apresenta elementos indispensáveis, usados na realização e na dinamização dessa Gamificação. Foram utilizadas perguntas acerca dos cinco tipos de linguagens estudadas, em modelos de múltipla escolha, para que o participante pudesse avançar conforme acertasse a pergunta. Um dado numérico foi usado também para auxiliar o jogador sobre a quantidade de casas em que o mesmo teria de percorrer e dois peões, representados por figuras famosas e suas expressões, usados cada um deles para representar um participante.

A iniciar às análises semiótica das casas do tabuleiro, a princípio, observamos abaixo a imagem 13:

Figura 13 - Molde da casa da linguagem escrita e produto do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa

Nas redes sociais, deparamos com muitas funcionalidades presentes nas redes sociais, sendo uma dessas funções o “status de relacionamento sério”, que serve para identificar com quem a pessoa está se relacionando, podendo ser afetivamente com alguém, deixando a identificação dessa pessoa explícita ou implícita.

Quando trazemos a funcionalidade desse *status* representado por uma *linguagem escrita* para um contexto semiótico de comunicação, podemos perceber que a linguagem adotada é utilizada para representar o ato ou efeito da ação humana de se relacionar afetivamente com outra pessoa que gosta/ama, que transmuta de uma realidade física para uma realidade virtual.

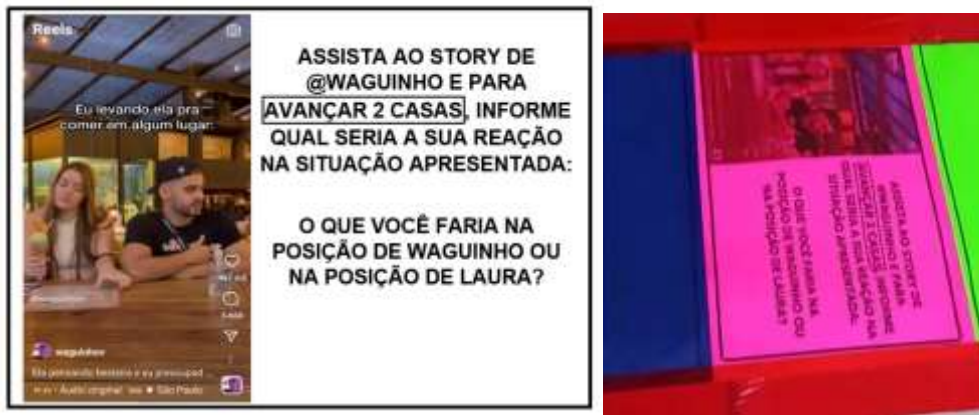
Considerando a escrita como um instrumento cultural e social, a primeira casa analisada apresenta um contexto escrito, no que se refere à representação da fala. Significa dizer que a pessoa que produziu a frase “*não vou mostrar com quem porque vocês é tudo talarico*” utilizou o termo “talarico” trazido de um contexto informal e aplicou na escrita para realizar um ato comunicativo em um contexto virtual.

A funcionalidade dessa casa no tabuleiro veio da intencionalidade de fazer uso de estruturas frasais para mostrar aos alunos como a linguagem escrita se combinou para representar um efeito de sentido negativo presente em relações de afetividade amorosa entre um casal.

A casa aparece no tabuleiro representando uma “armadilha” para o jogador expressa pela frase “*Seu relacionamento sigiloso acaba de ser descoberto, portanto termine-o: volte 2 casas*”, em que o jogador teria de entender que o fato de seu parceiro ter sido revelado no relacionamento causou um efeito negativo de retroceder no tabuleiro, visto que a intenção da relação era justamente ocultar a identidade da outra pessoa do relacionamento. Analisando mais uma linguagem, observe as imagens da Figura 14, a seguir.

Figura 14 - Molde da casa da linguagem falada e produto do jogo





**Fonte:** Acervo da pesquisa

As imagens da Figura X são um exemplo de uma casa do tabuleiro que se tornou veículo para representar a linguagem oral. Essa casa se constituiu de um vídeo produzido pelo influencer potiguar Wagner Victor, conhecido virtualmente por Waguinho e publicado em sua página do Instagram. Nesse vídeo, o influencer simula uma cena de um jantar com sua esposa em um restaurante, onde o casal faz uso da fala para expressar os seus pensamentos e intenções para com o outro. Segue, na Figura 15, a transcrição da fala do casal.

Figura 15 - Transcrição da fala de Waguinho e Laura

Laura e Waguinho estão em um restaurante:

**Laura:** Eu não sei porque esse menino tá tão calado. Só pode ter aprontado alguma coisa. Ele tá todo estranho.

**Waguinho:** ah meu deus do céu. o dinheiro que eu tenho aqui é 23 reais e eu não vou nem querer comer que é não gastar mais. E o pior que ela vai pedir mais comida e eu vou ter que lavar os pratos para pagar isso aí porque eu tô liso. E para piorar depois ela ainda vai postar story comigo e quem eu devo vai pensar que eu tenho dinheiro e vai começar a me cobrar.

**Fonte:** Acervo da pesquisa

É possível percebermos, ao assistir ao vídeo, que Laura faz uso da linguagem oral para expressar seu pensamento de incompreensão, pelo fato de que seu marido está muito calado diante da situação, sendo essa atitude do marido associada por ela à ação de fazer algo escondido. Já o influencer Waguinho utiliza a mesma linguagem para expressar o seu pensamento de vergonha por não ter dinheiro suficiente para pagar a sua refeição e a de sua esposa.

A finalidade desta casa no tabuleiro partiu do propósito de levar os discentes a perceberem como a fala pode ser utilizada como instrumento de expressão de sentimentos em contextos de interação humana. A aplicabilidade dessa casa no tabuleiro se dava pelo seguinte comando: “Assista ao story de @Waguinho e para AVANÇAR 2 CASAS, informe qual seria a sua reação na situação apresentada: O que você faria na posição de Waguinho ou Laura?”.

Seguindo essa perspectiva, o comando conduzia o aluno a assistir ao vídeo do influencer e analisar a fala do casal presente no contexto de interação proposto. Em seguida, o mesmo discente teria de formular uma resposta oral, caso ele estivesse naquela circunstância, levando-o a criar uma relação entre a fala do casal e o contexto de interação dos envolvidos, sendo válida não somente a resposta oral isolada como também caso ela apresentasse coerência da condição proposta pela casa do tabuleiro. Sendo assim, a resolução positiva do jogador lhe permitia um avanço no jogo, dando-lhe uma bonificação.

Em relação à linguagem visual, essa se materializou no tabuleiro em uma das figurinhas mais famosas da chamada *Nazaré Confusa*. Nela, temos uma cena da novela brasileira *Senhora do Destino*, na qual a vilã Nazaré Tedesco (interpretada pela atriz Renata Sorrah) está presa e repensa seus planos, conforme figura 16, a seguir.

Figura 16 - Molde da casa da linguagem visual e produto do jogo



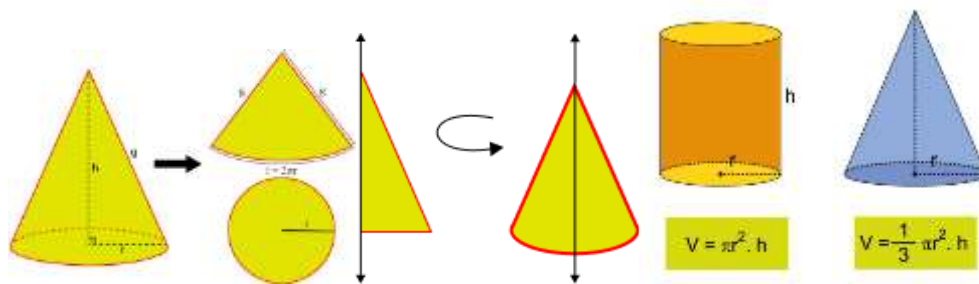
Fonte: Acervo da pesquisa

Ao observarmos a figurinha apresentada, podemos perceber que um terço do seu *designer* compartilha de dois elementos composicionais: forma, que vem representar o aspecto exterior de objetos representados, e linha, que vem traçar uma visualização de um direcionamento, carregando em si a ideia de movimento, sendo esses elementos oriundos da linguagem visual.

A figurinha em questão traz em sua essência as formas *triângulo*, definida como uma figura geométrica que ocupa o espaço interno limitado por três segmentos de reta que

concorrem, dois a dois, em três pontos diferentes formando três lados e três ângulos internos que somam  $180^\circ$ , e *círculo*, conjunto de pontos resultantes da união entre uma circunferência e seus pontos internos. A união dessas duas formas em conjunto com o elemento *linha geométrica* resulta em uma terceira, o *cone*, forma essa podendo ser obtida por uma rotação no plano de curva, girando em torno de uma reta no mesmo plano, conforme representação a seguir.

Figura 17 - Triângulo, círculo e linha; cone obtido pela rotação; e fórmula de volume do cone



Fonte: [matematicabasica.net](http://matematicabasica.net)

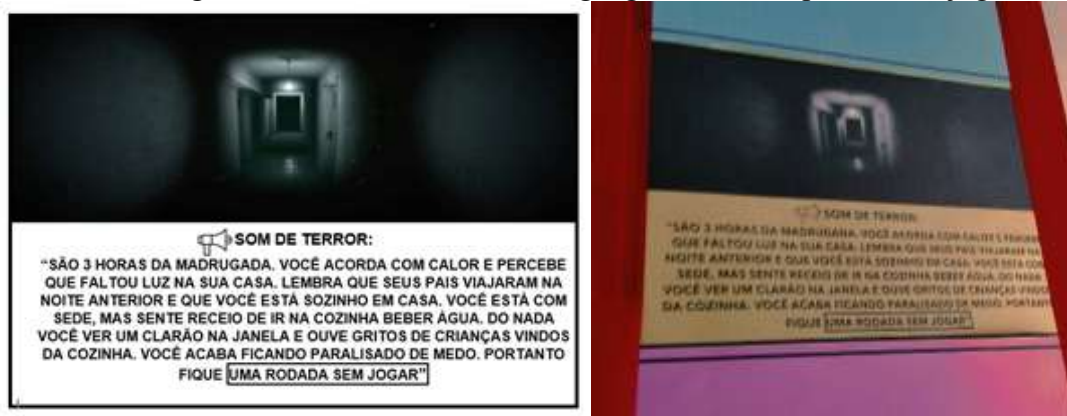
Além de formas expostas na Figura 17, ela também vem sobreposta da fórmula matemática que calcula o volume da figura geométrica “cone”, mostrando que o produto entre a área da base e a altura é dividido por 3. A relação entre as formas geométricas e a fórmula matemática ocorre em um plano proposital de comunicação e de intercruzamento de signos que se associam à imagem da atriz, mostrando, assim, que a figurinha representa o espírito de confusão, de alguém que tenta entender o que está a acontecer.

A utilidade dessa casa no tabuleiro surgiu da necessidade de mostrar um intercruzamento entre os elementos “forma” e a linguagem visual como representação de um estado emocional de um indivíduo, isto é, a casa serviu para mostrar ao jogador a associação entre o estereótipo de complexidade atribuído à matemática e a expressão facial da atriz como representação dessa complexidade, criando, com isso, um efeito de humor que gera um estilo jocoso.

Nesse sentido, essa casa tinha o teor de armadilha, uma vez que a união dos elementos visuais transmitia a ideia de confusão no jogador por ter chegado até aquela casa sem entender. Por essa razão, o participante era submetido a ficar uma rodada sem jogar, prejudicando, então, sua performance no jogo.

Dando sequência às análises das linguagens do tabuleiro, no jogo havia casas em que envolvia a *linguagem sonora*, considerando-a a linguagem predominante. Como ponto de análise, observamos a Figura 18, a seguir.

Figura 18 - Molde da casa da linguagem sonora e produto do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa

No que se refere à linguagem sonora, um dos principais escritores da literatura de terror, Stephen King (2012), argumenta que o gênero terror é capaz de suscitar no espectador agitação nos pontos de pressão fóbica, trazendo à tona seus pavores e fobias. A escolha do gênero terror/horror foi estratégico, isso porque o som de terror é capaz de alterar o sistema emocional do indivíduo que, a um nível fisiológico, pode alterar os batimentos cardíacos do mesmo, como também modificar o seu ritmo respiratório. Vale ressaltar que o som de terror/horror é composto de elementos que em conjunto causam uma emoção na qual, mesmo sem presenciar uma situação de terror, a pessoa poderia sentir através das vibrações sonoras.

No que compete à caracterização da trilha sonora de terror utilizada na casa do tabuleiro, o áudio era composto por sons de: (a) *porta rangendo*: o ruído da porta se abrindo pode causar medo, e se considera que, se o som for causado sem explicação em um contexto de terror, pode-se pensar que ela foi aberta lentamente por algum corpo desconhecido; (b) *gritos de mulher*: é possível fazer relação de gritos às mulheres, que, por vezes, em contextos de terror, são consideradas vítimas; (c) *ruídos e passos*: som que pode ser associado a um monstro ou a um assassino/agressor; e (d) *som excessivamente alto*: o som de terror geralmente se inicia baixo e na medida que esses elementos se reproduzem em conjunto, o som vai aumentando com o intuito de causar desconforto a quem ouve.

Portanto, o conjunto desses elementos em uma única trilha sonora estabelece o som de terror, som esse que causa medo nos ouvintes, sendo capaz de produzir no jogador sensações que devem ser escondidas, pois não podem ser bem vistas pela sociedade. Contudo, a característica das casas do tabuleiro que apresentavam a linguagem sonora não eram exatamente classificadas como casa-comando, já que não havia pergunta. Todavia, ela foi considerada por nós como casa de ação, já que o jogador era submetido a uma situação em que ele teria que sentir a emoção perpassada pela linguagem ali desempenhada, neste caso a sonora.

À vista disso, o jogador que caísse na casa do tabuleiro constituída pela linguagem sonora, em particular, o som de terror (casa escolhida para análise), teria que se submeter a uma situação de terror que seria descrita na casa da seguinte forma: “São 3 horas da madrugada. Você acorda com calor e percebe que faltou luz na sua casa. Lembra que seus pais viajaram na noite anterior e que você está sozinho em casa. Você está com sede, mas sente receio de ir na cozinha beber água. Do nada você vê um clarão na janela e ouve gritos de crianças vindos da cozinha. Você acaba ficando paralisado de medo. Portanto fique uma rodada sem jogar”. Partindo desse pressuposto, a casa era considerada armadilha, já que a linguagem sonora (o som de terror) e descrição da ação proposta na casa de tabuleiro causavam juntas um transtorno e consequentemente dificultavam o desempenho do participante.

A última linguagem explorada no tabuleiro se refere à *linguagem corporal*, pois entendemos que, mais do que apenas balançar os quadris, as coreografias que são febre no Tik Tok são também um teste de coordenação motora e cientificamente, mais do que isso, são exercícios que tiram o nosso cérebro da zona de conforto, exigindo movimentos simultâneos e coordenados de várias partes do corpo. Veremos como essa linguagem foi manifestada em nosso tabuleiro na Figura 19.

Figura 19 - Molde da casa da linguagem corporal e produto do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa

Em 2020, com o início da pandemia, a plataforma *TikTok* popularizou-se e trouxe uma nova tendência para a identidade musical da geração: as famosas “dancinhas”. Trazendo ritmos de **funk** e **pop** e resgatando hits antigos, a plataforma gerou um movimento de danças principalmente utilizando as mãos, e, mesmo em distanciamento social, ajudou jovens a interagirem para não só aprender os movimentos do momento, como também utilizar o seu corpo como canal para transmitir uma mensagem.

Levando em consideração esse fato, essas coreografias não poderiam deixar de aparecer em nosso tabuleiro. Dessa maneira, as imagens da Figura X são exemplares de uma casa do nosso



jogo que serviu de aporte para manifestar a linguagem corporal, o que se constituiu de um vídeo de uma coreografia da música “*E ela tá se movimentando*”, de autoria do cantor Mc Kevin, o Chris, como exemplificado em cenas do vídeo reproduzidas na Figura 20, a seguir.

Figura 20 - Cenas do vídeo reproduzido em sala



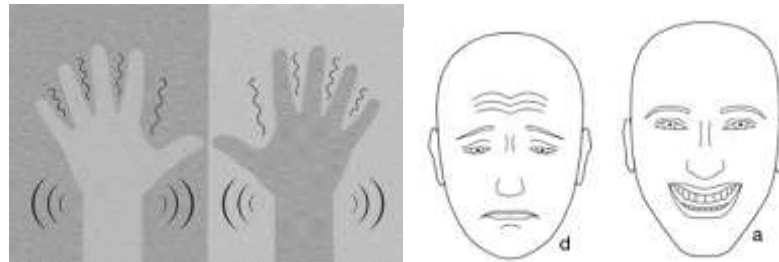
Fonte: Acervo da pesquisa

No que concerne à caracterização dessa casa no tabuleiro, o vídeo era composto de alguns adolescentes que coreografaram o refrão da música: *E ela 'tá, 'tá movimentando, 'Tá, 'tá movimentando, 'Tá, 'tá 'tá, 'tá movimentando (movimentando), E ela 'tá, 'tá movimentando, 'Tá, 'tá movimentando, 'Tá, 'tá 'tá, 'tá movimentando (movimentando)*. A coreografia dessa dança viralizou na internet por ser utilizada com a proposta comunicativa de se “comemorar algo que seria esperado pelas pessoas” em vez “daquilo que realmente vem ofertado”.

Essa dança é composta de movimentos de braços e expressões faciais realizadas para promover uma mensagem comunicativa, que, nesse caso, era a intenção de se comemorar a preferência pelo estrogonofe de frango (aquele que seria esperado pelas pessoas), ao contrário

do estrogonofe de carne (aquele que veio em oferta para as pessoas). Logo, podemos destacar, nesse vídeo, duas linguagens corporais: a posição corporal “de braços em movimento” e um contraste entre expressões faciais de “tristeza” e “alegria”. Esses movimentos são mostrados em ilustrações da Figura 21, a seguir.

Figura 21 - Movimentos de braços e mãos e expressões faciais de tristeza e alegria



**Fonte:** Fredrickson, 1998; Denham, Mason & Couchoud, 1995;

A funcionalidade desse vídeo presente na casa da linguagem corporal surgiu da necessidade de fazer com o que os alunos identificassem esses gestos e as expressões faciais dos participantes no vídeo, bem como levá-los a criar uma relação entre eles ao atrelá-los ao contexto comunicativo apresentado. Ou seja, é possível percebermos nesse vídeo que os participantes alteram a mobilidade de seus braços e as expressões faciais conforme o contexto.

No momento em que os mesmos estão fazendo movimentos mais lentos e sem empolgação, é possível interpretar que os jovens não estão satisfeitos com algo, neste caso o estrogonofe de carne. Todavia, quando é ofertado a eles o estrogonofe de frango, visualizamos que o movimento é mudado e reproduzido de forma acelerada, mostrando que eles estão satisfeitos com o que lhes foi dado. Assim, os movimentos dos braços e a velocidade da dança juntos promovem um contexto comunicativo de satisfação e insatisfação.

Diante disso, o jogador que caísse nessa casa do tabuleiro deveria se submeter ao comando proposto em colaboração com um amigo para ter como recompensa o seu avanço no jogo, sendo esse comando descrito da seguinte maneira: *Desafio do tik tok 1: para avançar 3 casas, assista ao vídeo do tik tok escolhido e em seguida convide um(a) amigo(a) seu que está na sala para fazer a dança com você, caso não faça volte 3 casas.* Do contrário, a sua não realização o faria retroceder no jogo.

Como pontos positivos do tabuleiro, foi percebido que os discentes, ao participarem do Quiz, puderam ter mais engajamento e autonomia no momento de reprodução do jogo, de modo a mostrarem resultados satisfatórios em relação ao seu processo de aprendizagem. A abertura

ofertada pelo jogo para o aluno ofereceu um protagonismo de modo que ele se sentiu pertencente e importante naquele contexto.

Pelo tabuleiro, os alunos também conseguiram relacionar o conteúdo aos seus contextos de usos, com mais eficiência do que se fosse dada uma aula expositiva, podendo ver assim como as linguagens estão presentes em suas vidas. Além disso, foi percebido que o interesse em participar do evento aumentou quando os discentes souberam que iriam trabalhar com jogos e conseqüentemente tiveram mais interesse pelo conteúdo, logo isso comprova o quanto a gamificação tem o poder de atrair os alunos para dentro de um contexto de aprendizagem mais dinâmico e vivo.

Como pontos negativos, primeiramente foi notado que, apesar de o tabuleiro ter atraído atenção dos alunos, o tempo se tornou um inimigo, no que diz respeito à reprodução no momento da apresentação, uma vez que cada sala tinha apenas 20 minutos para a sua exposição. Como a nossa sala tinha mais duas gamificações, além do tabuleiro, para serem reproduzidas, esse tempo foi insuficiente para poder reproduzir as três. Por essa razão, tornou-se inviável a reprodução do tabuleiro em todas as apresentações.

Um outro aspecto negativo do tabuleiro diz respeito à quantidade de jogadores a serem escolhidos para jogar, posto que cada rodada só permitia uma dupla de jogadores por vez competindo entre si. Foi possível perceber a empolgação do público que assistia, como também os seus desejos de participar do jogo. No entanto, se tivéssemos pensado melhor em dividir o público em duas equipes adversárias, poderíamos ter abarcado o desejo de quem está apenas assistindo. À vista disso, apesar das diretrizes negativas com relação ao tabuleiro, o objetivo foi alcançado, sendo essa gamificação um eficaz veículo de aquisição de conteúdos para o âmbito estudantil.

## **4.2 WhatsApp Manual**

A gamificação que recebeu o nome de “WhatsApp Manual” surgiu da percepção do engajamento dos discentes nas redes sociais. Partindo da observação de que o WhatsApp era uma das redes mais utilizadas pelos alunos, foi confeccionada em sala de aula com a ajuda dos alunos uma representação manual do Aplicativo WhatsApp, o qual continha toda a sua dinâmica de comunicação: Perfil do usuário, Chat da conversa, mensagens entre usuários, emojis, etc.

Esse jogo consistiu em representar a simulação de uma conversa virtual da rede social já citada. Para isso, foi necessária a criação de fragmentos escritos de uma conversa, bem como a utilização de emojis para representar as emoções dos usuários nesse contexto. Esses



fragmentos escritos em conjunto com os emojis foram construídos para serem fixados em nossa tela (frente de um armário de alumínio) por meio de ímã, com o intuito que toda conversação fosse manuseada de forma tátil por uma aluna.

O objetivo dessa gamificação foi mostrar como as linguagens escrita e visual se constituíam como uma ideia de diálogo por meio de um bate-papo contínuo, se tornando possível visualizar como um ato comunicativo se efetiva por meio desta situação manual/virtual, ou seja, levar o público-alvo a descobrir o tipo de linguagem que estava sendo apresentada na conversação e que tipo de conversação estava sendo simulada, o que, nesse caso, se configurou como uma conversação de fofoca entre duas amigas.

No que tange à aplicação do jogo, a sua dinâmica de funcionamento se dava através de uma aluna, a qual tinha à sua disposição os fragmentos da conversação impressos em mãos. O início da conversação se dava com a fixação de um fragmento de conversa um por vez. À medida que cada fragmento era fixado na tela, o público era questionado por essa aluna para dizer que tipo de linguagem estava sendo expressa na conversação e que tipo de conversa estava sendo revelada através das pistas escritas e visuais. À medida que o público fosse dando respostas incorretas, mais fragmentos iam sendo fixados até finalizar por completo toda conversação e descobrir as linguagens presentes e o tipo de conversa apresentada.

A seguir, a figura 22 representa a configuração desse jogo enquanto instrumento de aprendizagem.

Figura 22 - Produto do WhatsApp manual e transcrição de conversa



#### FOFOCA ENTRE DUAS AMIGAS

Amiga 1: Amiga, você soube que na casa da Jeniffer ontem houve a maior festa, né?

Amiga 2: Como assim? Da Jeniffer prima da Carlinha?

Amiga 1: Ela mesma, menina. Ela aproveitou que os pais dela viajaram e deu a maior festa.

Amiga 2: E a festa foi escondida?

Amiga 1: Claro! E tem mais, soube que o Lucas ficou com a Bruninha.

Amiga 2: Bruninha que namora com o Marcinho?

Amiga 1: Esta mesma. E soube que ela estava dando em cima dele faz tempo, tigr?

Amiga 2: Que babado, amiga.

Amiga 2: Me conta como isso aconteceu.

Amiga 1: Foi assim... disseram que a Bruninha tomou todas na festa e acabou levando o Lucas para a varanda, mas quando eles estavam se beijando, Carla, a namorada do Lucas os pegou no flagra. Foi a maior confusão, amiga.

Amiga 2: Adooooo kkk



Fonte: Acervo da pesquisa

Quando atentamos na caracterização do WhatsApp, é possível perceber que sua formatação enquanto gênero textual se dá através de um *chat* aberto, visto que os participantes tratam de assuntos rotineiros, fazem-no por meio de linguagem cotidiana e demonstram algum nível de intimidade. Partindo desse pressuposto, esse jogo foi construído pensando apenas em duas linguagens específicas, sendo essas a *linguagem escrita* e a *linguagem visual*.

Ao atentarmos na utilização da *linguagem escrita* nesse jogo, ela veio se integrar em formato de mensagens de texto curtas, tidas como marcas dessa rede social. Essas mensagens de texto eram responsáveis por criar um contexto de trocas conversacionais. Nesse contexto, havia a existência de duas interlocutoras, sendo essas duas amigas íntimas, em que uma se caracterizava como narradora de episódio de fofoca, e a outra, como receptora desse episódio demarcado.

Tal episódio de fofoca descrito baseava-se na narração de uma suposta traição entre um casal de adolescentes. Nesse episódio, era descrita a cena de uma festa realizada às escondidas, na qual uma menina (Bruninha) dava em cima de um menino comprometido (Lucas), e ele cedia às investidas da garota e acabava traindo a sua namorada, tendo como desfecho o flagra da sua traição pela própria.

Logo, podemos notar que a linguagem escrita é usada para expressar dois momentos nesse jogo, sendo esses: (a) *escolha lexical para narrar o episódio*, em que a narradora utiliza palavras como: “amiga”, tida como expressão de uma ligação íntima com a receptora da mensagem, “Bruninha”, “carlinha” e “Marcinho” como representações de uma linguagem informal do cotidiano adolescente, “Que babado”, que se caracteriza como uma gíria para exprimir a narração de um fato pretensioso, a expressão “adoroooo” como sinônimo de gostar muito do desenvolvimento da fofoca, bem como a onomatopeia “kkk”, que é utilizada como representação de risadas dentro de um contexto virtual; e (b) *intenção discursiva da narradora no episódio*, quando ela faz uso de orações que deixam transparecer a sua intenção de transmitir informações em formato de fofoca como: “Amiga, você soube que na casa da Jeniffer ontem houve a maior festa, né?”; “E a festa foi escondida?”, “Me conta como isso aconteceu”, “Foi assim... disseram que a Bruninha tomou todas na festa e acabou levando o Lucas para a varanda, mas quando eles estavam se beijando. Carla, a namorada do Lucas os pegou no flagra. Foi a maior confusão, amiga”.

Acerca da manifestação da *linguagem visual*, ela se configurou em nosso jogo apenas um curto espaço de tempo, sendo representada apenas por emojis de “caras surpreendidas com a boca aberta”, como mostra a figura 23.

Figura 23 - Emoji de cara surpreendida com a boca aberta



Fonte: Emojipedia (2021)

O emoji de cara com boca aberta traz o significado de ser surpreendido em um sentido bom ou ruim – de uma leve surpresa a um poderoso espanto, dependendo do contexto. Em nosso caso, esse emoji não adquire nenhum significado diferente, uma vez que é usado como signo visual para representar o espanto ou a surpresa através de olhos mais abertos, mãos arqueadas nas bochechas e boca aberta expressando, assim, o sentimento da receptora das mensagens, trazendo consigo elementos como linha, forma e cor em sua composição.

Levando em consideração o dito exposto sobre o "WhatsApp Manual", elencamos alguns elementos positivos e negativos, no que diz respeito à reprodução desse jogo no momento de sua aplicação em sala de aula, bem como a sua utilização como instrumento de ensino-aprendizagem para o conteúdo proposto.

Como pontos positivos, podemos destacar que o tamanho do jogo se tornou um aliado para atrair a atenção do público, uma vez que este ficava admirado ao fazer o primeiro contato visual com o produto também, podemos ressaltar o fato de o jogo ser de caráter manual, isto é, o fato de as mensagens serem fixadas manualmente por uma aluna chamou a atenção do público de uma forma cômica, por quebrar a expectativa de uma realidade virtual esperada (apresentação em formato digital). Podemos destacar também que a escolha proposital da conversação “fofoca” aproximou o contato do público ao conteúdo, fazendo com que refletissem sobre como as linguagens escrita e visual atuavam em uma simulação de um contexto real e próximo do cotidiano dos envolvidos.

No que concerne aos pontos negativos, podemos ressaltar, primeiramente, a quantidade de linguagens utilizadas neste jogo, ou seja, ele foi o único jogo que contou apenas com duas linguagens a serem trabalhadas, e, como sabemos, essa rede social é rica de outras semioses, como a linguagem sonora, que poderia ser representada através de ilustrações de mensagens de voz, bem como a ampliação da linguagem visual, que poderia ter sido transmitida também por figurinhas verbais e não verbais que conduzissem a uma reflexão maior do que o elemento “emoji”. Outro elemento negativo que sobressaiu na reprodução desse Game foi a confusão do público em entender, a princípio, o objetivo do jogo, ou seja, o público permaneceu tão envolvido na temática da fofoca, que acabava esquecendo que devia analisar os tipos de

linguagens apresentadas no jogo, tendo que ser chamado a atenção às vezes para a sua análise, que seria o real objetivo dessa gamificação.

### 4.3 Big Língua Brasil

A gamificação a que demos o nome de “Big Língua Brasil” foi um jogo que foi criado levando em consideração um reality show mundialmente conhecido como “Big Brother Brasil”. A escolha por basear-se o jogo nesse reality partiu da influência social que as edições de 2020 e 2021 tiveram no contexto social dos seus telespectadores durante a pandemia ocorrida nesses respectivos anos.

O *Big Brother Brasil* (frequentemente abreviado como **BBB**) é a versão brasileira do *reality show Big Brother*, produzida e exibida pela TV Globo. O programa consiste no confinamento de um número variável de participantes em uma casa cenográfica, sendo vigiados por câmeras 24 horas por dia, sem conexão com o mundo exterior. Os participantes não podem se comunicar com seus parentes e amigos, ler jornais ou usar de qualquer outro meio para obter informações externas.

Tais participantes são escolhidos pela produção do programa, mas podem optar por querer ou não entrar na casa e têm o direito de desistir a qualquer momento do programa. Em cada semana, dois ou três participantes são indicados pelos companheiros de jogo para enfrentar o voto popular, no que o mais votado pelo público é eliminado do programa. Os participantes têm como objetivos vencer as provas, angariar a simpatia dos telespectadores, superar as eliminações semanais e permanecer na casa até o último dia, quando o público definirá quem será o ganhador do grande prêmio entre os finalistas.

Seguindo essa perspectiva do reality, o Big Língua Brasil foi utilizado como uma estratégia didática que acabou se tornando o nosso maior trunfo, sendo esse um jogo baseado em um Quiz de perguntas e respostas feito em PowerPoint sobre as linguagens estudadas (oral, escrita, visual, sonora e corporal). O objetivo desse jogo tomou proveito das experiências televisivas dos discentes, em que procuramos mostrar que as cinco linguagens estudadas por eles também estavam presentes até mesmo dentro de um reality de TV que eles nem imaginavam.

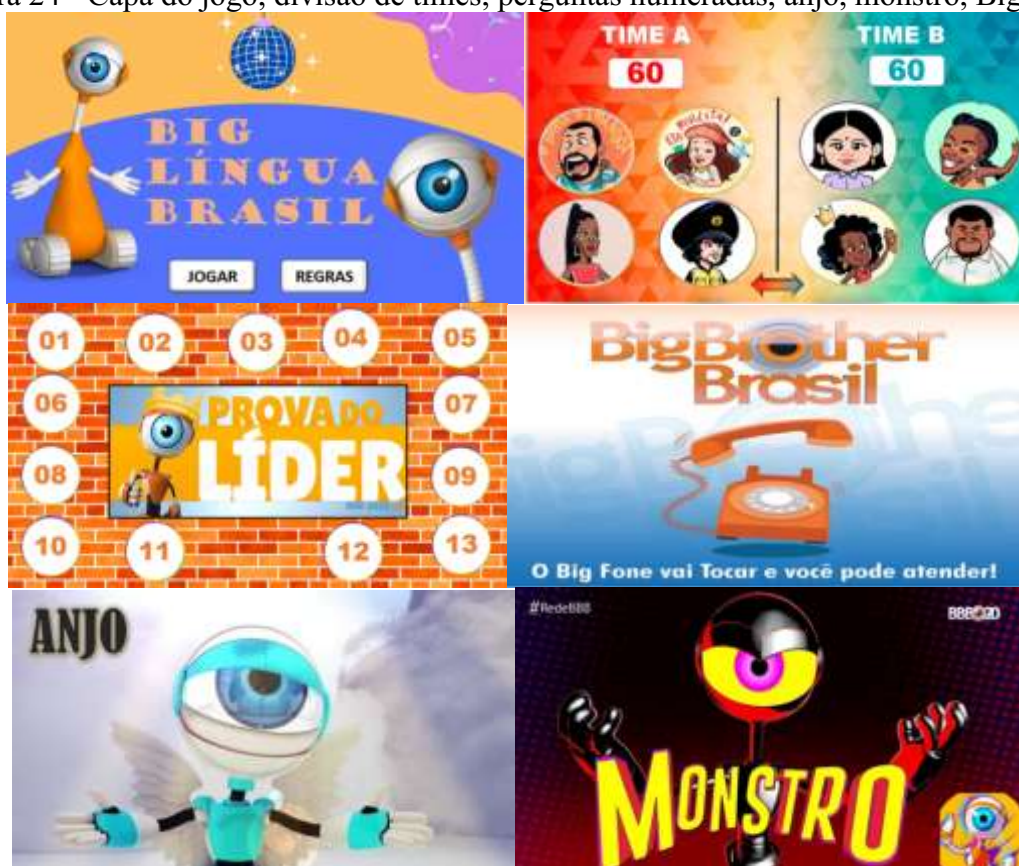
Levando em consideração a conjuntura social em que esses discentes assistiam esse programa, foi escolhido buscar, dentro do próprio reality, elementos que se tornassem produtos linguísticos de análise a serem feitos pelos jogadores como: cenas de contextos de convívio entre participantes, fotos de ambientação visual de um quarto da casa, efeitos sonoros que acarretavam punições a um jogador, diálogos orais produzidos por dois integrantes da casa,

placas com adjetivos escritos tidas como subsídio de uma prova e expressões corporais desses membros.

No que tange à aplicação do jogo, a cada partida era solicitado que o público se dividisse em dois times (A e B) representados por figuras de participantes da casa nas edições 20 e 21, em que cada grupo deveria escolher um número de 01 a 13, os quais poderiam conter perguntas, ligações de bigfone, anjos (bônus de pontuação) ou monstros (ações negativas a serem realizadas), no qual cada item desse representava uma pontuação a ser recebida ou doada ao time oponente.

Na medida em que o jogo ia sendo reproduzido, os alunos iam sendo submetidos à escolher a alternativa correta para as perguntas feitas e tinham que a analisar os tipos de linguagem estudados em: imagens de uma ambientação da casa, um efeito sonoro produzido, uma expressão feita por um participante, textos escritos numa prova, cenas de diálogos orais. Ainda, deveriam realizar ações para poder pontuar no jogo, tornando-os suscetíveis a ganharem o jogo. Na figura 24, a seguir, há algumas imagens que representam a mecânica do jogo.

Figura 24 - Capa do jogo, divisão de times, perguntas numeradas, anjo, monstro, Big Fone



Fonte: Acervo da pesquisa

Dando por início a análise do Jogo “Big Língua Brasil”, notamos o quanto o reality Big Brother Brasil era um cenário de semioses linguísticas que se imbricavam mutuamente para promover a comunicação entre o programa e seus telespectadores. Partindo desse pressuposto, veremos como as linguagens (escrita, oral, visual, sonora e corporal) se materializam enquanto instrumentos pedagógicos de análise nesse jogo.

Começando pela *linguagem escrita*, o elemento que compunha essa linguagem no jogo foram imagens retiradas da dinâmica “jogo da discórdia” presente no reality, no qual essa dinâmica consistia em um momento em que os participantes extravasam tudo que está entalado em relação aos demais confinados. Os brothers e sisters teriam como tarefa colar placas com adjetivos na cabeça dos colegas de confinamento. A lista incluía as seguintes características para serem distribuídas entre os participantes: inútil, duas caras, hora extra (já deveria ter sido eliminado), leva e traz, oportunista, turista, tóxico, pipoqueiro, fraco(a) e hipócrita.

Figura 25 - Jogo da discórdia no BBB 21: Dinâmica dos adjetivos



Fonte: Acervo da pesquisa

Quando olhamos por um viés crítico para esse contexto de comunicação, vemos que a linguagem escrita se materializa nesse jogo da discórdia através da utilização da classe de palavras “adjetivos”, que tem como função, segundo o dicionário *on-line*, “atribuir características aos substantivos, ou seja, indicar suas qualidades e estados”.

Percebemos, nesse contexto, que as palavras escritas e presentes nas placas deveriam ser dadas pelos participantes ao seu colega de confinamento, levando em consideração as percepções que tinham sobre suas posturas no jogo. Logo, vemos nessa dinâmica que as palavras foram selecionadas por um caráter semântico para apresentarem características que determinavam a personalidade de cada jogador no reality.

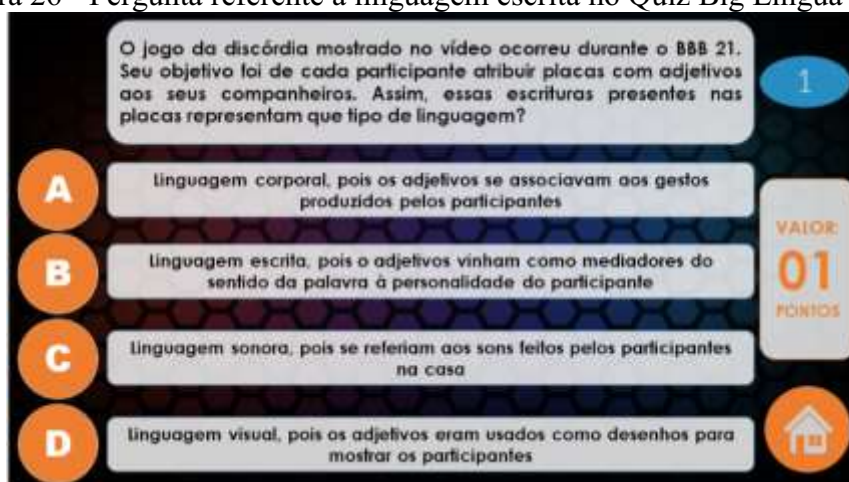
Entre os adjetivos atribuídos, o participante “Projota”, por exemplo, teve atribuída a sua personalidade a palavra “Hipócrita” que semanticamente se refere ao ato de fingir ter crenças,



virtudes, ideias e sentimentos que na verdade não possuía, e que frequentemente exigia que os outros se comportassem dentro de certos seus parâmetros de conduta moral. Outro exemplo também surgiu do momento em que participante Juliete teve sua personalidade descrita pela palavra “oportunista”, que se refere a uma pessoa de má índole que tirava proveito das circunstâncias, tendo pouca consideração pelos princípios ou quais são as consequências para os outros no jogo.

A utilidade da ilustração desses adjetivos e conseqüentemente de sua pergunta no Quiz veio do propósito de mostrar aos alunos como as unidades linguísticas, isto é, como os adjetivos inseridos nas placas se constituíam como elementos semânticos associativos à personalidade dos jogadores, levando-os a notar o teor negativo trazidos por essas palavras. A pergunta referente a essa linguagem aparece expressada no Quiz seguido no modelo reproduzido na figura 26, a seguir.

Figura 26 - Pergunta referente à linguagem escrita no Quiz Big Língua Brasil



Fonte: Acervo da pesquisa

A próxima linguagem presente no Big Língua Brasil é a *linguagem oral*. A sua utilização no Quiz surgiu com base em um vídeo de um diálogo oral produzido pelos participantes Caio e Rodolfo em uma discussão. Segue, na figura 27, a ilustração de algumas cenas do vídeo.

Figura 27 - Vídeo da conversa entre os participantes Caio e Rodolfo



Fonte: Acervo da pesquisa

Nesse vídeo, é exposta uma cena em que os participantes Caio e Rodolfo se encontram sentados em uma cama. Em seguida, Caio (emissor) inicia um discurso oral que gera uma contenda e que atinge o seu companheiro de confinamento Rodolfo (interlocutor). Nesse contexto, o cantor Sertanejo Rodolfo critica a postura de Caio ao falar com a participante Carla Diaz depois de sua volta do paredão falso; conseqüentemente, Caio não fica feliz com a crítica do seu maior aliado no jogo e o rebate. Segue, na Figura 28, a transcrição da fala dos participantes.

Figura 28 - Transcrição da fala de Caio e Rodolfo

<p>Caio: Todo dia você fala a mesma coisa pra mim. O que eu já falei pra os outros?  Nada.  Caio: Tudo que eu vou fazer tá errado.  Caio: Tudo que eu faço tá errado, tudo que eu faço tá errado.  Caio: Tudo que eu faço tá errado.  Caio: Tudo que eu penso tá errado.  Caio: Tudo que eu faço tá errado.  Caio: Se eu faço isso tá errado, se eu faço aquilo tá errado  Caio: Se eu converso com fulano, <u>tô</u> errado  Caio: Se eu pego esse trem aqui, tá errado.  Caio: Se eu fecho a porta, tá errado  Caio: Se eu converso com outro tá errado  Caio: Se eu converso com outra pessoa tá errado  Caio: Tudo tá errado, fala o que eu acertei até hoje. Nada!  Rodolfo: Inclusive esse momento agora eu acho que você tá errado  Caio: então pronto. Uai!</p>
---

**Fonte:** Acervo da pesquisa

Nesse discurso produzido, é possível notar que o participante Caio faz uso da *linguagem oral* como um canal transmissor para expressar o seu sentimento ou sensação humana para com o seu amigo e aliado Rodolfo. Diante desse discurso, percebemos que a linguagem oral se relaciona com a expressão emocional de Caio, permitindo que ele articule as palavras a um sentimento negativo. Isso fica evidente quando ele enuncia repetidas vezes a expressão “*tudo que eu faço tá errado*” como representação oral da sua indignação e reprovação para com as críticas de seu amigo.

Ao analisarmos a comunicação entre Caio e Rodolfo mediada pela linguagem oral, entendemos que a interação e, conseqüentemente, o contexto em que essa linguagem se insere se dá pela influência que Caio e Rodolfo exercem um sobre o outro, sendo assim um ato comunicativo em que um indivíduo age sobre um segundo, e este segundo age sobre o primeiro, de forma perceptível. Com isso, essa linguagem acaba promovendo a utilização de um código linguístico que envolve elementos comportamentais, isto é, através das palavras produzidas pelo participante Rodolfo, seu amigo Caio acaba sendo induzido a apresentar uma reação que é traduzida por um comportamento interativo entre os dois.



A funcionalidade desse diálogo no Quiz, como veículo de representação da linguagem oral, partiu da premissa de levar os alunos compreenderem de que forma a nossa fala se molda para expressar os nossos sentimentos e sensações humanas ao sermos submetidos a contextos de interação, contextos esses que induzem o indivíduo desde a articular palavras, bem como praticar ações e reações comportamentais provenientes das mesmas.

Dessa forma, esse diálogo entre os participantes foi relacionado à seguinte pergunta: *Neste vídeo, é presenciado uma conversa entre os participantes do BBB 21 Rodolfo e Caio. Esta conversa pode ser classificada em que tipo de linguagem e expressa que sentimento de Caio para com Rodolfo?*, que poderia ser respondida por jogadores que atentassem nas palavras e conseguissem relacioná-las ao sentimento de Caio. Isso é exemplificado na Figura 29, a seguir.

Figura 29 - Pergunta referente à linguagem oral retirada do Big Língua Brasil



Fonte: Acervo da pesquisa

Sabendo que a linguagem visual consiste em retratar alguma informação por intermédio de signos visuais, o reality show Big Brother Brasil está cheio de elementos que perpassam alguma informação. Em todo caso, essas informações se dão de maneira proposital, isso porque, em cada edição, são levadas em conta as características próprias de cada participante, bem como conteúdo da atualidade para dar característica à ambientação da casa.

Figura 30 - Representação visual do quarto cordel



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao observarmos a imagem do quarto do Big Brother Brasil, em sua 21ª edição, é possível percebermos inúmeros elementos visuais que reforçam uma ideia e transmitem uma conceituação através da linguagem visual, tais como: linhas, cores e formas geométricas que juntos integram uma informação. Todas as figuras representativas no quarto foram compostas por esses elementos e transpassam uma ideia de um contexto social existente fora daquele ambiente, como forma apreciativa.

O conceito apresentado na imagem do quarto carrega uma ideia de uma ilustração de cordel (gênero literário predominante na Região Nordeste do Brasil), isso porque as imagens presentes no cordel são xilogravuras, que nada mais são do que uma técnica antiga de impressão, em que é utilizado madeira como matriz, juntamente com tinta preta que serve para reproduzir uma imagem sobre o papel ou outro suporte muito parecido com um carimbo.

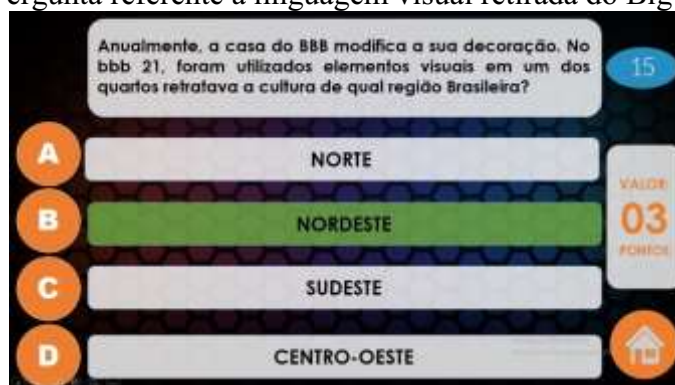
Assim, a ilustração que está apresentada na parede do quarto se refere a um cenário oriundo do sertão nordestino, a perceber por meio dos elementos imagéticos como: Cactos, um cachorro (o que parece um cachorro do mato), um homem montado a um burro, nuvens, e, na parte direita, acima na imagem, estão representadas, através de contornos e linhas, várias bandeiras e ao que parece um céu estrelado.

Esse cenário expresso no quarto se constrói através da linha e forma. No que tange ao tratamento com a linha, percebemos que sua utilidade está presente desde a representação da grama, do cacto, das nuvens, bem como na composição do homem e dos demais animais presentes na imagem. Já em relação às formas, temos as representações de bandeiras que têm retas que se fecham formando figuras geométricas chamadas de polígonos de cinco lados, alcunhadas de pentágono. Na bandeira também é possível perceber uma textura visual (óptica) que vem simulando texturas táteis. Isso ocorre também no balaio que está sendo carregado pelo cavalo. Por fim, temos, como último elemento, a cor em tom amarelo, que vem compor esse

cenário, trazendo a representação da tonalidade seca do sertão nordestino, despertando através do olho do observador uma sensação de pertencimento a essa região para quem a olha.

A imagem do quarto que foi levada como instrumento de representação da linguagem visual nessa gamificação ajudou na compreensão da linguagem descrita até o momento, bem como nas exemplificações, no momento de entendê-la, visto que ela carrega partes particulares de uma região que é cheia de história conhecida. Assim, a imagem do quarto cordel foi relacionada à seguinte pergunta: “*Anualmente, a casa do BBB modifica a sua decoração. No bbb 21, foram utilizados elementos visuais em um dos quartos retratava a cultura de qual região Brasileira?*”, que possivelmente poderia ser respondida por pessoas que tivessem informações sobre a região com tais atributos, neste caso a Região Nordeste (resposta correta da parte do quiz), conforme Figura 31.

Figura 31 - Pergunta referente à linguagem visual retirada do Big Língua Brasil



Fonte: Acervo da pesquisa

No que tange ao ambiente do reality, ele era composto de muitos efeitos sonoros, logo não podíamos deixar de fora a linguagem sonora. Nessa linguagem, o som era presente desde as chamadas do monstro (que é o castigo indicado pelo vencedor da prova do anjo) até o toque do Big Phone (ação que consiste em o telefone tocar, e um dos participantes atender e fazer o que a voz do outro lado ordenar, podendo indicar a voz algo bom ou ruim). Diante disso, como análise da linguagem em questão, escolhemos o som de punição, presente no reality como espécie para exemplificar a linguagem sonora.

A punição presente no contexto do Big Brother consiste em castigar severamente o participante que descumprir as regras do jogo. Com isso, aquele que for contra as normas do jogo será penalizado severamente, podendo não apenas se prejudicar como também prejudicar outros participantes. Para mais, sempre que um participante quebrar alguma regra, um som é emitido em toda a casa para indicar que alguém fez algo inverídico.

Como análise, escolhemos o vídeo de um participante chamado Daniel, da 20ª edição do reality show, em que o mesmo descumpriu as regras do jogo quando saiu pela casa sem o microfone. Como consequência, foi emitido um efeito sonoro alto e intenso a uma campainha por toda casa, indicando que o participante em questão foi penalizado, sendo extraídas regalias até então auferidas por ele, dificultando seu processo no Game.

O som de punição presente nesse contexto apresenta um barulho similar ao de uma campainha antiga. No contexto do reality, o efeito sonoro ganhou um atributo negativo, já que o som era relacionado a algo nocivo. Contudo, neste efeito sonoro, é possível alcançar o nível comportamental do indivíduo, uma vez que o som, ao ser ouvido pelos participantes, despertava como resultado um incentivo em avaliar seu comportamento, conduta e espontaneamente corrigi-lo.

Portanto, durante a confecção dessa metodologia, a linguagem sonora foi atrelada a um contexto mais usual do aluno, relacionando o vídeo do participante levando punição à seguinte pergunta: "No vídeo apresentado, é mostrado o participante Daniel do BBB 21 levando várias punições. Por sua vez, cada punição é sinalizada por um efeito de sentido que se enquadra em que tipo de linguagem?", que, relacionado com a realidade dos alunos, em especial aos seus estudos, puderam perceber a utilidade do efeito sonoro como também sua função no meio social:

Figura 32 - Cena do vídeo e produto do jogo



Fonte: Acervo da pesquisa

Para encerrar a análise do Big Língua Brasil, veremos como a linguagem corporal se fez presente neste game. O objeto de análise escolhido para se tornar o meio de transmissão dessa linguagem foi o vídeo da participante Juliette reagindo ao *storie* do participante Arcebiano (Bil) e a da participante Karol Conká dentro do Big Brother Brasil. Nesse vídeo exposto no Quiz para o público, o mesmo apresentava um contexto em que a participante Juliette acorda de manhã e assiste aos *stories* no *feed* da casa, que simula uma rede social. Em

seguida a participante faz uma certa expressão ao ver um vídeo que Karol Conká postou, em que a cantora aparecia com Arcrebiano beijando seu pescoço. Esse vídeo foi tomado como exemplo, pela sua repercussão na internet, em que as pessoas o editavam para colocar outras situações que fariam não só a Juliette, como também a muitos de nós, terem essa reação.

Nesse vídeo, a participante faz uso de uma postura corporal em que posiciona os seus braços na altura da cintura e realiza expressões faciais que transmitem os seus sentimentos para com o casal. Vejamos, na figura 33 como essas cenas se configuram.

Figura 33 - Posição dos braços e expressões faciais de Juliette no vídeo



Fonte: Acervo da pesquisa

Acerca da posição do corpo, a participante Juliette, ao colocar os seus braços e suas mãos na altura da cintura, utiliza esses membros como canais de transmissão dos seus sentimentos. Neste caso, a participante deixa transparecer para o público um estado de “fadiga” ou “tédio”, que se configura pela indisposição ou falta de energia para presenciar a cena realizada pelos participantes Bil e Karol.

Em conjunto com as posições de braços e mãos, a confinada inicialmente realiza uma expressão facial em que revela uma condição de quem está “aborrecida” ou “indignada” com a cena mostrada. Mas, em seguida, visualizamos que a expressão da sister muda ao internalizar um sentimento de “ironia” em que as bochechas se sobressaem e se associam à presença de um sorriso sarcástico assimétrico.

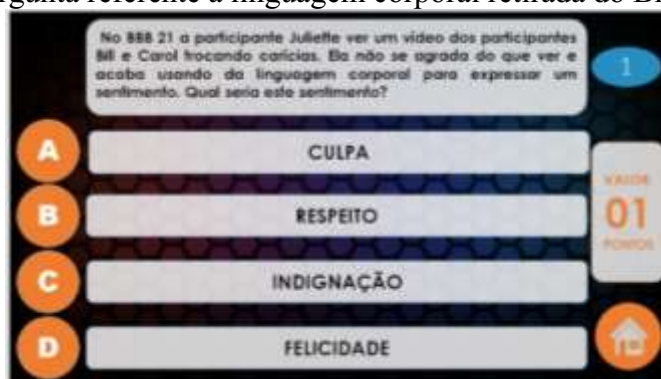
Cabe ressaltar que a mudança de sorriso de Juliette depende da informação situacional apresentada no *storie* presenciado, isto é, são as trocas de carícias e beijos entre os seus companheiros de confinamento que determinam os movimentos tênues na boca da participante e provocam a mudança de uma expressão mais tediosa para uma mais irônica.

A funcionalidade da exibição desse vídeo e de sua pergunta resultante no Quiz surgiu com o objetivo de levar os discentes a perceberem que o nosso corpo fala muito sobre nós, enquanto seres comunicacionais, atentando assim em como a postura de braços e mãos e a expressão facial de Juliette se constroem em um ambiente televisivo para representar os seus



sentimentos, enquanto observadora de um ato comunicacional gestual entre seus companheiros de reality. A pergunta referente a essa linguagem aparece expressada no Quiz reproduzido na figura 34.

Figura 34 - Pergunta referente à linguagem corporal retirada do Big Língua Brasil



Fonte: Acervo da pesquisa

Como pontos positivos, foram percebidos o sentimento de pertencimento e o desejo de estar dentro de um reality de verdade por parte dos alunos. Com isso, eles tiveram a oportunidade de participar de uma simulação como se estivessem atuando como verdadeiros participantes deste programa tão aclamado por eles, ao realizar ações e provas similares ao reality. Esses sentimentos citados anteriormente foram notados pelas posturas dos alunos, ao reproduzirem falas de participantes que já passaram pelas edições, sendo trazidas, conseqüentemente, para o contexto do Game, como: “*Minha língua está igual a um chicote*” e “*Beijinhos*” eram proferidos por alunos de uma equipe quando acertavam uma pergunta, bem como “*Brasiiiiiiiiiiiiil!!!*” e “*O Brasil tá lascado*”, quando erravam.

O Big Língua Brasil foi capaz de internalizar em sua composição elementos do reality como: A *dinâmica do anjo*, que dava bonificações em pontos, a *dinâmica do monstro*, que dava prejuízos ao retirar pontos, e a *dinâmica do Big Fone*, na qual eram submetidos a atender uma ligação e cumprir uma ação imposta. Esses elementos acabaram ganhando destaque na reprodução do jogo, pois os alunos experimentavam as dinâmicas que eram reproduzidas no BBB, efetivadas de maneira adaptada no jogo.

Dessa maneira, eles se mostraram surpresos com a ideia de trazer o contexto do programa e relacionar com as linguagens, de modo que mostraram engajados no contexto, já que, para se manter no jogo e somar pontos, como era proposto, os mesmos eram condicionados a buscar o conhecimento, seja através da concentração durante as explicações, como também buscar estudar fora desse contexto. “*A gente sente mais motivado em estudar esses conteúdos, porque a gente consegue ver eles na nossa vida, neste caso no programa*” e “*É bonito de ver,*

*professor, aprender algum assunto de português com um programa que a gente ama", frases como essas duas foram produzidas por alunos que se mostraram entusiasmados em participar do quiz.*

Podemos destacar também, como ponto favorável, a possibilidade em integrar um número maior de jogadores, ao contrário das outras gamificações descritas, que tinham uma quantidade de jogadores "limitados". Foi percebida também uma progressão no que diz respeito ao trabalho em equipe. Os alunos, levando em conta a competitividade proposta pelo game, acabaram se unindo em grupo, transformando-os em um único cérebro, permitindo-os pensar em coletivo.

Já como ponto negativo, podemos citar que, na medida em que a competitividade foi considerada favorável em alguns momentos, ela também apresentou um valor negativo durante a aplicação porque, enquanto os jogadores se entusiasmavam quando acertavam uma pergunta, eles também reproduziam uma agitação excessiva contra a outra equipe, causando uma desordem na sala e proporcionando certo desequilíbrio no processo de reprodução da game.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como o emprego das metodologias ativas favoreceu o estudo das múltiplas linguagens dentro de um projeto de ensino. Nesse percurso, houve a contextualização do projeto, em que tivemos como objetivo apresentar o lócus e o surgimento do projeto de ensino, as categorias analíticas que foram selecionadas com intuito de nos aprofundarmos sobre o tema, a caracterização da pesquisa que insere nosso trabalho dentro um contexto de pesquisa documental. Sendo assim, realizamos a análise de um recorte de uma amostra pedagógica, estruturada através de um registro pedagógico de ensino.

Diante do que foi analisado, compreendemos que as múltiplas linguagens permeiam todo ato comunicativo promovido pela interação humana. Tendo compreensão dessa perspectiva, ao escolher jogos para serem utilizados como instrumentos de aprendizagem, o intuito partiu da utilização de elementos gamificados como a estética, a estrutura, a forma de raciocinar presente nos games, tendo como resultado tanto motivar as ações dos alunos como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante.

As cinco linguagens – oral, escrita, visual, sonora e corporal – analisadas neste trabalho foram canalizadas em três jogos, sendo esses utilizados como de instrumentos de um fluxo comunicativo. Fazendo uma breve contextualização da nossa análise perpassada nos três jogos, vimos que a linguagem escrita, por exemplo, pôde se materializar na utilização de “adjetivos” inseridos em uma dinâmica de *reality show* Big Brother Brasil, ao serem usados como representação escrita e semântica para apresentarem características que determinavam a personalidade de cada jogador no reality.

No que diz respeito à linguagem oral, a mesma se fez presente em um *stories* (vídeo) de conversação da rede social Instagram, por exemplo, trazendo consigo a ideia de um diálogo falado produzido por um casal para expressar os seus sentimentos e intenções comunicativas. No que tange à linguagem visual, sua exposição se concretizou através de uma ambientação de um quarto inspirado na literatura de cordel da região Nordeste brasileira, trazendo consigo elementos visuais como linha, forma e cor para expor sua mensagem de cenário oriundo nordestino. A linguagem sonora encontrou seu espaço ao ter como instrumento de sua representação trilhas sonoras de ambientes artificiais (efeitos sonoros de terror) e naturais (natureza), mostrando como a propagação do som pode interferir em nosso nível psicológico, comportamental e fisiológico. Por fim, a linguagem corporal se manifestou em coreografias da rede social de vídeos curtos Tik Tok, mostrando que, além de aprender movimentos, o corpo



consegue ser usado como canal de uma mensagem. Tal ideia se confirmou na análise de movimentos lentos e acelerados de braços e mãos e de mudanças de expressões faciais de tristeza e alegria, expostos por adolescentes numa coreografia da música “Ela tá se movimentando” do cantor Mc Kelvin, O Chris.

Como resolução para nossa questão-problema, nosso trabalho pôde constatar que as múltiplas linguagens se tornaram signos linguísticos multissemióticos que permearam os jogos em todas execuções. A conexão entre esses signos linguísticos foi responsável por criar um ambiente de interação pragmático sobre o uso das linguagens estudadas.

Nossa pesquisa contribui para um panorama educacional, por apresentar um caráter inovador de ensino-aprendizagem, ao trazer para dentro de um contexto de sala de aula, o uso da metodologia ativa. A gamificação, ao contrário de uma aula expositiva, promove uma aprendizagem mais eficaz e ativa, uma vez que muitos de seus elementos são baseados em técnicas de *designers* instrucionais, como distribuir pontuações para atividades, apresentar *feedback* e encorajar a colaboração em projetos, metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os *games*, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável.

Como proposta para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do conhecimento da metodologia ativa *Gamificação*, enquanto instrumento catalizador de habilidades cognitivas e socioemocionais. Essa metodologia pode ser utilizada como base para um projeto escolar, obedecendo regras de um processo formativo e imersão dos sujeitos envolvidos nos universos dos *games*, discutindo, assim, as categorias e elementos dos *games* considerados aplicáveis e refutáveis, bem como a execução de dinâmicas e ações. A construção de um projeto desse caráter pode proporcionar uma vivência gamificada e a apropriação desses conceitos, para construir, a cada encontro, tarefas (realizadas em equipe) que ao final possam culminar na criação de um produto gamificado para utilização da escola.

## REFERÊNCIAS

ALLAN e PEASE. Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal. Título original: The Definitive Book of Body Language Revisão, formatação e adição de imagens por SusanaCap. [WWW.PORTALDETONANDO.COM.BR/FORUMNOVO/](http://WWW.PORTALDETONANDO.COM.BR/FORUMNOVO/). 2017.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação de múltiplas inteligências. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. Disponível em: <https://www.livrebooks.com.br/livros/jogos-para-a-estimulacao-das-multiplas-inteligencias-celso-antunes-7p8sbgaqbaj/baixar-ebook> Acesso em: 23 de abril de 2022.

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: CALDART, R. S.; KOLLING, E. G. PAULO FREIRE: um educador do povo. 2. ed. Veranópolis, RS: PERES, 2001b. p. 54-62

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011. Disponível em: [http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf) Acesso em: 22/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2019.

CAMARGO, F.; Daros, T. A sala de aula inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPIGOTTO, Rachelle; McEWEN, Rhonda; DEMMANS, Carrie. Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. Journal Computers & Education, Virginia, v. 60, p. 74–86, 2013.

COSTA, Maira Capucho; SOUZA, Maria Aparecida Silva. O USO DAS TICs NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA ALTERNATIVA “LAGO DOS CISNES”. Revista Valore, Volta Redonda, 2 (2): 220-235, Ago./Dez. 2017.

Denham, S. A., Mason, T., & Couchoud, E. A. (1995). Scaffolding young children’s prosocial responsiveness: Preschooler’s responses to adult sadness, anger, and pain. *International Journal of Behavioral Development*, 18(3), 489–504. doi:10.1177/016502549501800306.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. Sie- beneicher (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 3. Ed. ver. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais / Angela Paiva Dionisio [org.]. - Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DONIS, A. Dondis. A Sintaxe da linguagem visual. [Tradução Jefferson Luiz Camargo] – 2ª edição – São Paulo: Martins Pontes, 1997. – (Coleção a).

EMOJIPEDIA. Disponível em: <https://emojipedia.org/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de (org.). *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31, 2008.

Freiberg, R. M., & Berbel, N. A. N. (2010) A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Cadernos de Educação*, 37, 207-245.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: A Teoria Na Prática*. São Paulo: Artmed, 1995.

GARGANTINI, M. B. M. (1995) Fluência e Disfluência. *Informativo ABRAPEE*. São paulo, v. 4 (2): 3.

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

GONÇALVES, N. (2000) *A importância do falar bem*. São Paulo: Lovise.

GUERRA, Eliane Linhares de Assis. *Manual de Metodologia de Pesquisa*. Belo Horizonte: Grupo nima Educação, 2014. 47 p.

HALLAWELL, Philip. *Visagismo - Harmonia e estética*. São Paulo. Senac. 2008.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). New York, NY: Routledge, 2009. \_\_\_\_\_. An Introduction to multimodality. In: *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge, 2011, p. 1-27.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

**LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LEVITIN, D. (2016). Science of a human obsession. This is your brain in music. Nova Iorque: Penguin Group (USA) Inc.

MACHADO, Irene. Semiótica da cultura e semiosfera. São Paulo: Annablume/Fapesp., 2007. 304 p.

Maria Gabriela Meirelles; Helena Cristina Vasconcelos. A importância do som na nossa vida diária. 26 de julho de 2020.

Marin, M. J. S., Lima, E. F. G., Matsuyama, D. T., Silva, L. K. D., Gonzales, C., Deuzian, S., & Ilias, M. (2010) Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, 34(1), 13-20

MAROUN, C.R.G.B. O texto multimodal no livro didático de português. In: VIEIRA, J.A. et al. Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 21ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, José. BACICH, Lilian. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 430 p. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. (2015-2018). Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf).

MUNTEAN, Cristina Ioana. Raising engagement in e-learning through gamification. The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL. 2011

OLIVEIRA, Heráclito Cardoso de. A poética do corpo não-verbal: um olhar para a comicidade em cena. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa: Um Gênero Emergente. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2007. Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM): UNISUL, 2007.

PEIRCE, C. S. Semiótica. Trad. José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª edição. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. p. 276.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, L. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. Comunicação e semiótica. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review. Journal Technology Enhanced Learning, 2012.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vygotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez., 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Treasure, J. (2014). The 4 ways sound affects us. (Vídeo). Acesso em: [https://www.ted.com/talks/julian\\_treasure\\_the\\_4\\_ways\\_sound\\_affects\\_us](https://www.ted.com/talks/julian_treasure_the_4_ways_sound_affects_us).

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). The Routledge Handbbok of Applied Linguistics. New York/London: Routledge, p. 668-682, 2011. KRESS, G.;

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, Inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013, 164 p.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra, 2. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WERBACH, K.; HUNTER, D. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011