



Práticas de leitura orientadas pela BNCC e sua relação com as metafunções da Gramática do Design Visual

Reading practices guided by the BNCC and their relationship with metafunctions of Visual Design Grammar

Jessé Cordeiro¹

Eudes Santos²

RESUMO: A prática de leitura é intrínseca à comunicação humana, configurando uma das principais ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social dos sujeitos. Tomando como base essa premissa, este trabalho tem como objetivo geral analisar a relação das práticas de leitura orientadas pela BNCC (2017) com as metafunções da Gramática do Design Visual - GDV. Para tanto, a pesquisa está ancorada nas discussões de Kress e Van Leeuwen (1996); Silva (2021); Souza (2021); Lima (2018) e Fernandes (2021). Os dados analisados demonstram que as metafunções representacional, interacional e composicional podem ser usadas para trabalhar as seguintes habilidades de leitura, entre outras, presentes na BNCC (2017): identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, inferir e justificar o efeito de humor, ironia e/ou crítica e identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens nos textos multissemióticos presentes em abundância na geração multimidiática, o que pode ser observado na análise que foi realizada dessas habilidades a partir dos recursos multissemióticos presentes em narrativas de uma coleção de livro didático de língua portuguesa. O uso das metafunções pode fortalecer, caso sejam trabalhadas pelo professor de maneira eficiente, a potencialização das habilidades de leitura e compreensão de textos por alunos da escolarização básica. Enfim, as análises mostram que as metafunções da GDV são ferramentas capazes de ampliar as significações da leitura de textos multimodais/multissemióticos.

Palavras-chave: práticas de leitura; metafunções da Gramática do Design Visual; BNCC.

ABSTRACT: The practice of reading is intrinsic to human communication, constituting one of the main tools for the cognitive, affective, cultural and social development of individuals. Based on this premise, the general objective of this work is to analyze the relationship between reading practices guided by BNCC (2017) and the metafunctions of Visual Design Grammar - GDV. To this end, the research is anchored in the discussions of Kress and Van Leeuwen (1996); Silva (2021); Souza (2021); Lima (2018) and Fernandes (2021). The data analyzed demonstrate that the representational, interactional and compositional metafunctions can be used to work on the following reading skills, among others, present in the BNCC (2017): identifying the effect of meaning produced by the use of graphic-visual expressive resources, inferring and justify the effect of humor, irony and/or criticism and identify and analyze effects of meaning resulting from choices and formatting of images in the multisemiotic texts present in abundance in the multimedia generation, which can be observed in the analysis that was carried out of these skills based on the multisemiotic resources present in narratives from a Portuguese language textbook collection. The use of metafunctions can strengthen, if they are worked on efficiently by the teacher, the enhancement of reading and text comprehension skills for basic school students. Finally, the analyzes show that the GDV metafunctions are tools capable of expanding the meanings of reading multimodal/multisemiotic texts.

Keywords: reading practices; metafunctions of Visual Design Grammar; BNCC.

¹Jessé Cordeiro Sobral Neto 1 – Graduado. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. jesseneto.jn36@gmail.com. 0009-0005-69078134.

²Eudes da Silva Santos 2 – Doutor. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Mestrado Profissional em Letras / ProfLetras. eudes.santos@ufape.edu.br. 0009-0001-0482-925X.



Introdução

O trabalho com o eixo da leitura sob a ótica da BNCC (2017) traz, atrelado às práticas de multiletramento, uma proposta de trabalho por meio da leitura de textos escritos multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, tendo como intuito possibilitar aos discentes em formação uma autonomia para lidar com a realidade multimidiática da sua geração.

Nesse sentido, observa-se que, segundo a BNCC (2017), a multimodalidade está ligada à prática do multiletramento, o qual tem como proposta auxiliar, entre outras questões, o aluno a ler e compreender os múltiplos processos semióticos presentes em um texto, o que leva essa relação entre multimodalidade e leitura a produção de sentidos como finalidade precípua.

Desse modo, este trabalho ancora sua justificativa na necessidade de ampliar os estudos sobre os textos multissemióticos, os quais estão atrelados ao contexto multimidiático dos alunos, posto que eles estão em constante contato com uma nova realidade textual que se apresenta em novos suportes textuais, os quais passaram a ter prioridade em detrimento do texto físico e estático em suporte de papel. Por isso, observa-se a necessidade de traçar um novo caminho para trabalhar com esses textos em sala de aula. À vista disso, nota-se que as propostas da BNCC (2017) para as práticas de leitura podem ser potencializadas quando exploradas em conjunto com as metafunções da Gramática do Design Visual - GDV.

Assim, este trabalho tem como primeiro foco realizar uma exposição da abordagem da BNCC (2017) sobre as práticas de leitura em textos multissemióticos para identificar quais são as propostas de trabalho do documento que se correlacionam com essa temática e quais as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos a partir do trabalho com textos multissemióticos.

Em sequência, segue uma discussão sobre as concepções de leitura, tendo como objetivo principal elencar qual é a concepção de leitura mais adequada e coerente para trabalhar as habilidades e competências dos alunos, levando em consideração o intuito de torná-los aptos para o convívio social, para prática dos seus direitos e deveres e para reconhecimento como sujeito sociocultural que forma e reforma sua identidade a partir da sua relação com o texto.

Em continuidade, discorre-se sobre as metafunções da Gramática do Design Visual, com o intuito de fundamentar as categorias das suas metafunções, com base em Kress e Van Leeuwen (1996), além de tratar do assunto sob a ótica de outros autores, tais como: Souza



(2021) e Lima (2018), para estabelecer os pressupostos necessários à análise do eixo da leitura junto à BNCC (2017).

Por conseguinte, visando ampliar a abordagem da BNCC (2017) sobre as práticas de leitura relacionadas à textos multimodais, a reflexão deste trabalho aborda esse eixo com base nas metafunções da Gramática do Design Visual e suas implicações para o ensino e aprendizagem dos textos multissemióticos.

Então, a partir dessas discussões, busca-se chegar a uma proposta de trabalho com os textos multimodais que visa atrelar o contexto multimidiático dos alunos à prática de leitura em sala de aula a partir de textos multissemióticos, os quais eles têm contato dentro e fora dela.

Leitura e multimodalidade sob a ótica da BNCC

É uma proposta da BNCC (2017) a vivência dos alunos com gêneros escritos multimodais variados, tendo em vista sua importância para vida escolar, social e cultural, como também a contribuição dessas vivências para o desenvolvimento da leitura crítica por meio de um percurso criativo e autônomo no aprendizado da língua portuguesa.

Assim, a BNCC (2017), ao tratar do eixo de leitura em suas práticas de linguagem, as quais decorrem da interação ativa entre o leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos e multissemióticos, possibilita o trabalho com a estética de textos literários, trabalhos e pesquisas escolares, discussão e debates sobre temas sociais relevantes, dentre outras possibilidades.

Dessa forma, algumas propostas para trabalhar o eixo da leitura atrelado a multimodalidade são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa 01

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e **recursos literários e semióticos**.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta **características dos gêneros e suportes** –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.



(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos **recursos linguísticos e semióticos** que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Por conseguinte, esses apontamentos são feitos com o intuito de conduzir a discussão para as competências específicas a serem trabalhadas na disciplina de língua portuguesa propostas pela BNCC (2017), as quais visam “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC,2017).

Além disso, é objetivo do documento que o aluno se aproprie da linguagem escrita, reconhecendo-a “como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social, utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos, inclusive escolares, e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BNCC 2017).

À vista disso, o documento normativo atrela a leitura à prática do multiletramento da seguinte forma: “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BNCC 2017).

Em vista disso, a BNCC traz dez competências a serem tratadas no ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental, dentre elas este trabalho se apoia nas três primeiras que serão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Competências para a disciplina de língua portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.



3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Por conseguinte, destaque-se, neste trabalho, a terceira competência na qual se trata dos textos multissemióticos e suas diferentes áreas de atuação midiáticas. A BNCC traz a seguinte informação que corrobora para o estabelecimento dessa competência:

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc (BNCC, p. 81).

Desse modo, a BNCC (2017) visa explorar os aspectos multissemióticos buscando dar destaque aos elementos semióticos que produzem sentidos, com cores, traços, tons e outras variações. Assim, a esse respeito, a BNCC destaca:

Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção, já mencionadas nos quadros dessas práticas, para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso (BNCC, p.82).

Em continuidade, a BNCC (2017) propõe para o eixo de leitura práticas de linguagem e suas respectivas habilidades a serem exploradas. Por esse motivo, foi elaborado um quadro que trata das principais habilidades, que se relacionam com o eixo da leitura, propostas pela BNCC para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, como pode ser observado abaixo:

Quadro 3 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa

Habilidades propostas pela BNCC para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas,



música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Então, essas habilidades serão exploradas nas análises conjuntamente com as propostas de leitura do livro didático a partir dos textos narrativos que são compostos por elementos multimodais. Desse modo, visa-se explorar as relações analíticas entre o texto verbal e os elementos multimodais presentes nas páginas a serem analisadas nos livros didáticos -LD. Assim, ganharam destaque os elementos relacionados às artes visuais e midiáticas, bem como a relação dos personagens representados no texto verbal e no texto não verbal.

Por conseguinte, destaca-se também a relação dos valores sociais, culturais e humanos e suas diferentes visões de mundo em textos literários, com os textos narrativos explorados neste trabalho, para que o aluno reconheça nos textos as diferentes identidades e valores sociais, culturais e o contexto histórico no qual o texto foi produzido. Logo, a exploração desses elementos está atrelada à concepção de língua e linguagem sociointeracionista, o que faz com



que o leitor interaja com o seu contexto multimidiático de maneira crítica e colaborativa, o que implica na formação do leitor em interação com o texto multimodal.

Em vista disso, segue uma discussão sobre as concepções de leitura, tendo como objetivo principal elencar qual é a concepção de leitura mais adequada e coerente para trabalhar as habilidades e competências dos alunos, com o intuito de torná-los aptos para o convívio social, para prática dos seus direitos e deveres, para reconhecer-se como sujeito sociocultural que forma e reforma sua identidade a partir da sua relação com o texto.

Concepções de leitura: algumas considerações

O acesso à leitura no Brasil esteve por muito tempo ligado à condição socioeconômica. Conforme Sílvia (2021), “os acontecimentos relacionados à história da leitura, ao longo dos séculos, estão ligados a uma estrutura social elitista. A leitura no Brasil sempre redonda no aspecto do privilégio de classe e na injustiça social.” Por isso, verifica-se que as concepções de leitura fazem parte do processo socioeducacional que estrutura o equilíbrio étnico, social e econômico de uma sociedade.

Por esse motivo, cabe neste trabalho um olhar para as concepções de leitura conforme Koch e Elias (2006) e para as constatações de Silva (2021) sobre a relação do ensino de leitura e seu reflexo do sistema sociopolítico do Brasil. A primeira concepção tratada por Koch e Elias (2006) é a leitura com foco no autor. Nessa concepção, o texto é visto como propriedade intelectual do autor, cabendo ao leitor apenas uma função passiva para captar a representação e a intenção psicológica daquele que o produziu.

Desse modo, Silva (2021) mostra que essa concepção resultou, até o início do século XX, no conceito de língua restrito a um código formado por um conjunto de regras desvinculado da sua realidade, isto é, fora do contexto usual. Assim, a leitura estava centrada na decodificação do sistema de signos que forma o texto, desconsiderando a sua relação com o contexto, o gênero, o meio de veiculação, o propósito comunicativo e o leitor.

A segunda concepção apresentada por Koch e Elias (2006) caminha na mesma esteira ideológica da primeira, pois seu foco está restrito ao texto que é abordado como um código, que conduz os leitores a um processo de decodificação pré-determinado e sistêmico, fazendo do leitor mais uma vez agente passivo, cuja função é confirmar as informações do autor por meio da leitura, que para Silva (2021) é superficial e linear.

Diante dessas informações, compreende-se que a continuidade dessas concepções no ensino de língua portuguesa é um ato antidemocrático, uma vez que o leitor está aprisionado a



uma única interpretação, a do autor. Contudo, a própria constituição garante a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e da comunicação, independentemente de censura ou licença e, além disso, propõe a redução das desigualdades sociais e regionais, o que não pode acontecer se o ensino de leitura reproduzir uma estrutura social elitista em detrimento das demais e privar o leitor de ser uma agente ativo na formulação do sentido, o impossibilitando desenvolver o senso crítico necessário para mudanças ideológicas e sociais.

Além disso, o uso que é feito de tais concepções colabora para o alto índice de analfabetismo funcional no Brasil, já que quando o foco está somente no código, por exemplo, os leitores não são estimulados a pensar criticamente sobre o que lhes é transmitido, acarretando uma cadeia de manutenção ideológica que limita a ação reflexiva dos leitores.

Por conseguinte, o processo natural da leitura aponta para concepção de leitura sociointeracionista, a qual, segundo Koch e Elias, os sujeitos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2006, p. 10).

Por essa razão, Koch e Elias (2006) tratam a leitura a partir de dois pressupostos: primeiro, “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; segundo “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

Diante dessas duas afirmações das autoras, depreende-se que o contexto sócio-histórico dos alunos aponta para a realidade multimodal e multimidiática, uma vez que a prática de leitura na perspectiva sociointeracionista, no contexto atual dos alunos, corresponde ao trabalho com a multimodalidade.

Isso quer dizer que a multimodalidade está ligada à prática do multiletramento, o qual tem como proposta auxiliar o aluno a ler e compreender os múltiplos processos semióticos presentes em um texto. Por isso, pensar em multimodalidade é pensar em leitura e produção de sentidos dentro do contexto multissemiótico no qual os alunos estão inseridos.

Para conceituar mais precisamente o conceito de multiletramento, Rojo diz que são:

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2013, p. 21).



Ademais, essa prática de leitura é contemplada pela Base Nacional Comum Curricular, da seguinte forma: “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BNCC, 2017, p. 63).

Por isso, visando ampliar as competências e as práticas de leitura multissemióticas propostas pela BNCC (2017), este trabalho propõe uma abordagem da temática a partir das metafunções da Gramática do Design Visual, estendendo ainda mais a prática do multiletramento nos mais variados gêneros. Para isso, busca-se investigar as plurais e singulares significações de signos presentes em um gênero textual multimodal.

Para tanto, considera-se como signo a representação de algo na mente de um usuário do sistema de signos, o qual terá também uma representação na mente do intérprete do signo, conforme Santaella (2021). Dessa forma, o signo é algo que só tem sua funcionalidade quando há uma relação de compreensão entre o usuário do signo e seu interpretante, exemplificando: quando um interlocutor diz “this is my house”, essa sentença é um conjunto de signos que tem uma relação de significação entre o locutor e seu interlocutor falante da língua inglesa, mas ela pode não ter significado algum para um falante de outra língua, que não conheça o sistema de signo do inglês. Sendo assim, o signo, de maneira geral, é aquilo que carrega uma significação para os usuários de qualquer sistema de linguagem.

Esse conceito de signo é atrelado neste trabalho às metafunções da linguagem, as quais, sob a perspectiva de Halliday (2006), devem ser entendidas como os modos e usos que os usuários fazem do sistema de signos para constituírem significações dentre os mais variados contextos.

Em razão disso, Halliday (2006) chega as três metafunções da linguagem, a primeira é a metafunção ideacional, que está relacionada ao campo contextual; a segunda é a metafunção interpessoal, que estabelece relações entre os participantes interativos em um dado contexto; e a terceira, metafunção chamada de textual, na qual a linguagem se organiza a partir do contexto linguístico.

Posteriormente, esses princípios vão ser usados por Kress e Van Leeuwen (1996) para fundamentar as metafunções da teoria da Gramática do Design Visual, as quais abordam as três metafunções, a saber: metafunção representacional, representação visual dos elementos constitutivos do texto multimodal, representando visualmente os objetos, os participantes que envolvem as circunstâncias do ocorrido. Nessa metafunção acontece a figuração do mundo por



meio daquilo que é representado no texto multimodal; metafunção interacional que, segundo Lima (2018), pode ser representada pela distância que foi estabelecida entre a imagem e o observador, isto é, a relação do tamanho dado ao enquadre da imagem, podendo o representado apresentar uma noção de proximidade ou de distância de quem o observa; metafunção composicional, que tem como função criar, reconhecer e organizar os elementos textuais em unidades significativas para os leitores que devem ser representados visualmente de maneira coerente entre si.

As metafunções da gramática do design serão exploradas de maneira mais direcionada na próxima seção.

Gramática do Design Visual: um olhar para as metafunções

As categorias da Gramática do Design Visual são: a metafunção representacional, interacional e composicional. Essas categorias estão descritas neste trabalho com base nas discussões de Kress e Van Leeuwen (1996) e com o auxílio das perspectivas sobre a temática de Souza (2021), Fernandes (2021) e Lima (2018).

A metafunção representacional, de acordo com a Gramática do Design Visual, analisa duas estruturas de representação: a narrativa, que descreve os participantes representados em ações, reações e processos; e a conceitual, que descreve os participantes em classe, estrutura e significado (Lima, 2018, p. 50). Portanto, nessa metafunção acontece a figuração no texto multimodal, essa representação é feita com usos de imagens de pessoas, de lugares e de objetos que constituem as ações dos acontecimentos no texto.

Por conseguinte, a segunda metafunção trabalhada pelos autores é a Metafunção Interativa, nessa há uma interação entre o signo e seus interpretantes, como descreve Lima (2018):

A Metafunção Interativa, nomeada de função interpessoal por Halliday, é a metafunção pela qual a linguagem serve para representar as interações sociais entre o produtor de um signo e o receptor. Essa função é denominada de interativa pelos autores da Gramática Visual. Os autores identificam quatro aspectos como representativos dos processos relativos à comunicação interativa mediada pelo design gráfico. São eles: contato, distância social, atitude e modalidade (Kress; Van Leeuwen, 2001). As interações, segundo a Gramática do Design Visual, acontecem através de três dimensões: contato, distância social e perspectiva (Lima, 2018, p. 50).

Assim, essa metafunção estabelece o primeiro contato entre o signo e quem o observa, como no caso de figuras de personagens humanos que olham diretamente para quem o observa,



estabelecendo um vínculo interativo entre o leitor e o personagem representado no texto multimodal.

Além disso, a relação interativa é constituída por aquilo que é posto para ser visto no texto multimodal, posto que todos os elementos são colocados com um propósito comunicativo pré-definido. Portanto, a posição que cada elemento tem em um texto multimodal revela o que deve ser visto e como deve ser visto, se com mais ou menos ênfase, ou com mais ou menos foco e se deve ser visto de forma subjetiva ou objetiva.

Nessa metafunção, são considerados os seguintes elementos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. Assim, o primeiro elemento a ser discutido na relação interativa entre o participante representado (personagem) e o participante interativo (leitor) é o contato que Fernandes (2021) descreve da seguinte forma:

O contato é determinado pelo vetor que se forma, ou não, entre as linhas do olho do participante representado e o leitor (participante interativo). Kress e van Leeuwen mostram que existe uma diferença fundamental entre imagens nas quais o participante representado olha diretamente para os olhos do leitor. Quando o participante representado olha diretamente para o observador, convidando-o à interação, efetua-se uma demanda por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem (Fernandes, 2021, p. 90).

Observa-se, então, que a relação interativa entre o participante representado e o participante interativo, quando acontece em um contato direto, tem a finalidade de estabelecer uma relação interacional de proximidade, para que o impacto da informação seja maior. Com isso, a distância social entre o leitor e o representado se torna menor, provocando uma relação empática entre eles.

Agora, tratando da terceira metafunção, a Metafunção Composicional, sob o olhar de Lima (2018), é descrita da seguinte forma:

Para a Gramática do Design Visual, a metafunção composicional tem como função criar, reconhecer e organizar os elementos textuais em unidades, representados visualmente de maneira coerente entre si e com o ambiente no qual e para o qual foram produzidos. Elementos textuais visuais são parágrafos, infográficos, imagens, números, equações matemáticas, entre outros. A função composicional é responsável pela integração entre os elementos representacionais e interacionais (Lima, 2018, p. 51).

Por conseguinte, a Metafunção Composicional é formada por três elementos: informativo, saliência e moldura. Na perspectiva de Souza (2021), o valor informativo diz respeito à posição que os elementos ocupam, logo se o elemento está localizado à esquerda ou



à direita, na parte superior ou inferior do texto, essa posição determina o valor informativo da imagem.

Portanto, conclui-se, a partir do exposto, que as metafunções da Gramática do Design Visual são ferramentas que podem ampliar as possibilidades de trabalhar os textos multissemióticos em sala de aula e apontam para uma possibilidade de melhor exploração das habilidades da geração multimidiática, conforme caracteriza a BNCC (2017). Essa ampliação e exploração são a base da discussão deste trabalho, que visa analisar as propostas da BNCC (2017) para o trabalho com a leitura de textos multissemióticos e relacioná-las com as metafunções da GDV, discussão essa que será feita na próxima seção.

Análise das práticas de leitura orientadas pela BNCC relacionadas às metafunções da GDV

É uma proposta da BNCC (2017) a vivência dos alunos com gêneros escritos multimodais variados, tendo em vista sua importância para vida escolar, social e cultural dos alunos, como também a contribuição de tais elementos para o desenvolvimento da leitura crítica e para um percurso criativo e autônomo no aprendizado da língua. Dessa forma, a esse respeito o documento traz a seguinte afirmativa:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BNCC, 2017, p. 63).

Por isso, uma abordagem multissemiótica embasada na Gramática do Design Visual possibilitará aos professores um suporte teórico para lidar com essa realidade, além de ser um novo horizonte a ser explorado no ensino de linguagens.

Dessa forma, ao se trabalhar a compreensão e os efeitos de sentido nos usos de recursos semióticos e linguísticos em textos de gêneros diversos, trabalha-se, também, com os alunos a identificação dos seguintes efeitos da linguagem, que estão elencados no quadro abaixo feito a partir da BNCC (2017).



Quadro 4 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa 02

Identificar **implícitos** e os **efeitos de sentido** decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.

Identificar e **analisar efeitos de sentido** decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.

Identificar e **analisar efeitos de sentido** decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Nota-se, no quadro exposto acima, que os textos multissemióticos possibilitam o desenvolvimento das habilidades: identificar implícitos e os efeitos de sentidos decorrentes dos usos expressivos da linguagem, além de corroborar para análise dos efeitos de sentidos decorrentes das escolhas de formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste). Sobre isso, a BNCC (2017) descreve:

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. (BNCC, p. 81).

Diante disso, observa-se que os textos multissemióticos têm um vasto campo a ser explorado na prática de ensino e reflexão sobre a linguagem. Para exemplificar esse processo, segue uma discussão sobre as possibilidades de exploração de um texto multimodal a partir dos princípios da GDV:

A metafunção representacional possibilita o trabalho com imagens de pessoas, de lugares e de objetos que figuram o texto multimodal da seguinte forma:

**Figura 01** – Metaficção Representacional 01

Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base em Ormundo e Siniscalchi (2018).

Na imagem acima, observa-se três elementos da Metafunção Representacional, ator, vetor e meta, segundo Fernandes (2021). Como pode ser observado na imagem, o vetor é representado por uma linha verde, o qual é definido como: “O vetor é que realiza o processo de interação entre dois participantes”.

A GDV representa “os participantes (que são o assunto da comunicação – pessoas, lugares e coisas, concretas ou abstratas) por meio de uma caixa” (Fernandes, 2021, p. 78). Assim, temos os seguintes elementos: ator, meta e vetor.

Dessa forma, observa-se (na figura 01) a relação que o vetor estabelece entre o ator e a meta, que é uma ação na qual o ator está em um processo agentivo e a meta em um processo de reação. Isso parte primeiramente da linguagem verbal, simultaneamente representado na imagem que mostra como o lobo (meta) reagiu à fala da chapeuzinho vermelho (ator).

Portanto, observa-se que essa ação agentiva é o fator preponderante para que o leitor identifique os implícitos e construa o efeito de sentido pretendido pelo autor, posto que a leitura esperada é outra, pois esse texto evoca um conhecimento prévio do leitor (chapeuzinho é vítima e o lobo é vilão), e o texto verbo-visual quebra e remoldura as expectativas do leitor.

Seguindo com a análise das metafunções, a metafunção interativa é responsável por estabelecer o primeiro contato entre o signo e quem o observa. Assim, os elementos são postos propositalmente, com o fim de estabelecer uma relação com quem os vê. como pode ser observado na figura abaixo:



Figura 02 – Metaficção Interacional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base em Oriundo e Siniscalchi (2018).

Nesta imagem, figura 02, os participantes interagem entre si, mas não interagem de forma direta com o leitor. Assim, observa-se que o **participante representado** (personagem) não estabelece contato direto com o **participante interativo** (leitor).

Observa-se que a relação direta entre o **participante representado** e o **participante interativo** é própria de gêneros textuais objetivos, tais como: notícia, biografia, artigo de opinião, nos quais as imagens são geralmente dos autores ou de uma autoridade sobre o assunto, tornando crucial o contato interativo direto entre o leitor e o autor.

Agora, retomando a discussão sobre a imagem e a representação com uma interação indireta entre leitor e personagem, justifica-se pelo fato de que esse texto multimodal pertence ao grupo dos gêneros literários que se utiliza com predominância da linguagem conotativa.

Assim, constata-se que essa informação é de suma importância para que o leitor compreenda o gênero textual e o tipo de linguagem que o texto verbo-visual utiliza, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade “(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos” (BNCC, 2017).

Por conseguinte, a Metafunção Composicional é formada por três elementos que são: informativo, saliência e moldura. Na perspectiva de Souza (2021), o valor informativo diz respeito à posição que os elementos ocupam, logo se o elemento está localizado à esquerda ou à direita, na parte superior ou inferior do texto, essa posição carrega um dado informativo sobre ela.



Assim sendo, a localização do signo como elemento multimodal representado na página constitui o valor informativo. Em segundo lugar, a saliência pode ser definida como o destaque dado a um signo, enfatizando-o para atrair a atenção do leitor, por meio do seu tamanho, cor e posição. Por fim, a moldura apresenta os limites do conjunto de signos representados na página ou em parte dela, quando se trata de tiras, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

Figura 03 – Metafunção Composicional



Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base em Ormundo e Siniscalchi (2018).

Na Metafunção Composicional, os elementos a serem observados nas imagens são: valor de informação, saliência e estruturação. Assim, os elementos estruturais da imagem estão divididos em duas classes: aqueles que estão posicionados à esquerda como sendo informações já conhecidas pelo leitor, denominado como Dado, e aqueles que estão posicionados à direita, que são as novas informações apresentadas no texto multimodal, denominado Novo, conforme Fernandes (2021). Para esse autor, “O papel da função composicional é organizar/combina os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (Fernandes, 2021, p. 101).

No texto multimodal em questão, observa-se que a intenção didática é fazer com que os alunos aprendam a diferença entre o adjetivo “mau” e o advérbio “mal”. Além disso, ao fazer uso do texto multimodal fica claro que a simples explicação que os vocábulos lexicais pertencem a classes gramaticais distintas não é a estratégia mais eficaz para que o aluno chegue ao entendimento que os levem a usar os vocábulos adequadamente.

Assim, a metafunção composicional entra como uma ferramenta crucial para ampliação das possibilidades de trabalhar o texto, já que ela traz a indicação que o elemento posto à esquerda denomina-se (Dado, informação conhecida pelo leitor) e o elemento posto à direita (Novo, é uma informação desconhecida pelo leitor). Dessa forma, o texto trabalha os



conhecimentos prévios do aluno, propõe uma ressignificação do texto e trabalha as classes de palavras em um contexto de uso.

Agora, focando no propósito didático do texto, o valor informativo dado ao adjetivo “mau” e ao advérbio “mal” é de prioridade, porque ambos elementos estão posicionados à esquerda de seus respectivos textos. Além disso, as palavras (mau e mal) estão destacadas pela saliência posta sobre elas, por meio do volume e tamanho das letras.

Em sequência, ao observar Estruturação (Framing: a presença ou ausência de planos de estruturação, realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais que conectam ou desconectam elementos da imagem, determinando se eles fazem parte ou não do mesmo sentido) constata-se que ela evoca a estrutura de um quadro negro, como pode ser melhor observado na imagem abaixo:

Figura 04 – Metafunção Composicional 02



Fonte: elaborado pelo autor (2023) com base em Ormundo e Siniscalchi (2018).

Essa estruturação é responsável pela ambientação contextual do propósito didático. Logo, conclui-se que as metafunções contribuem para o trabalho com a multimodalidade em sala de aula a partir dos recursos multissemióticos, permitindo ao professor trabalhar em seus alunos as seguintes habilidades:

**Quadro 5 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa 03**

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos. [...]

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Em sequência, ao abordar o aprendizado de LP, o qual, segundo a BNCC (2017), é decorrente de duas faces; a primeira é a efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem os textos multissemióticos, os quais envolvem também a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos; e a segunda é reflexão e análise sobre a própria experiência da realização desses trabalhos, sobre isso o documento diz:

Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc (BNCC, 2017, p. 81).



O campo multissemiótico contempla as dimensões mais importantes do uso da linguagem na escola e fora dela, além de criar condições para formar pessoas para as atividades linguísticas do dia a dia, tanto no espaço familiar como no escolar.

Dessa forma, objetiva-se uma formação que contempla a produção do conhecimento e pesquisas, como também contribuir para o exercício da cidadania, o qual é entendido, pelo documento, como “a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública” (BNCC, 2017, p. 84). Não para por aí, ainda é proposto: “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (BNCC, 2017, p. 84).

Em sequência, é proposto nas competências específicas de língua portuguesa, as quais se relacionam com a multimodalidade, para o ensino fundamental a partir das seguintes habilidades:

Quadro 6 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa 04

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).

Com isso, objetiva-se aprofundar o tratamento com os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalísticos e midiáticos, os quais têm implicações na vida pública dos alunos. Conseqüentemente, trabalhar a capacidade crítica dos alunos para os recursos linguísticos e semióticos de argumentação e persuasão dos textos: jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários. Por fim, essas práticas propostas pela BNCC (2017) levam os alunos:

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BNCC, 2017, p. 136).



Sendo assim, o trabalho com a multimodalidade em sala de aula a partir dos recursos multissemióticos e das metafunções permitem ao professor trabalhar as habilidades dos alunos em ler e reconhecer a hibridização de gêneros e multissemiose presentes nesses gêneros que abarcam desde o livro didático a plataformas de interação social conhecidas com “redes sociais”.

Além disso, é possível explorar os elementos multimodais nos textos literários, o qual propõe possibilitar aos alunos do ensino fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, em especial a arte literária, a qual oferece condições para que os estudantes possam compreendê-las de forma significativa e crítica. Logo, trata-se de ampliar as práticas relativas à leitura e à compreensão dos textos literários, sendo possível a exploração da diversidade cultural, linguística e semiótica/multimodal e buscar o desenvolvimento de habilidades que garantam aos alunos a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento desses textos. Com o seguinte propósito:

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BNCC, 2017, p. 158).

Com isso, levar os alunos a desenvolver as seguintes habilidades:

Quadro 7 – Habilidades da disciplina de língua portuguesa 05

135

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Fonte: elaboração própria com base na BNCC (2017).



Assim sendo, as metafunções entram na discussão, mais uma vez, como ferramenta ampliadora de possibilidades para trabalhar textos, literários ou não, que estão presentes nos livros didáticos acompanhados por imagens que visam interagir com o texto, representando personagens e eventos centrais no desenvolvimento dele.

No entanto, esse não é o foco deste artigo, por isso fica o apontamento para um próximo trabalho que visa, por meio da multimodalidade/multissemiótica, possibilitar a exploração de outros campos mobilizadores de conhecimentos e estimular os alunos a analisar criticamente os diferentes gêneros textuais e suas implicações na atuação social em suas diversas mídias, aplicando assim o aprendizado dos alunos e potencializando suas habilidades de leitura.

Considerações finais

Os temas dispostos e discutidos neste artigo apontam para um caminho que visa trabalhar os textos multissemióticos a partir da concepção de leitura sociointeracionista, relacionando o contexto multimidiático dos alunos com o eixo de leitura a partir das metafunções da Gramática do Design Visual, o que levou às seguintes constatações.

Em primeiro lugar, observou-se que as práticas de leitura propostas pela BNCC (2017), ao considerar “a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BNCC 2017), apontam para o ensino de linguagem que visa o desenvolvimento da leitura crítica por meio do percurso criativo e autônomo no aprendizado da língua, já que o aluno deve apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como “forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BNCC 2017), o que faz com que o trabalho da leitura em sala de aula considere os gêneros textuais presentes no contexto dos alunos, os quais em sua predominância são multissemióticos.

Em segundo lugar, constatou-se que a visão sociointeracionista é a mais adequada para trabalhar habilidades e competências dos alunos nos textos multimodais, uma vez que essa considera o leitor como sujeito ativo no ato da leitura, aprendendo, construindo e ressignificando os sentidos do texto a partir da sua relação com texto, autor e contexto.

Dessa maneira, esses apontamentos conduziram a análise deste artigo para exploração do eixo da leitura com foco em diferentes campos de atuação e de circulação midiáticos,



constatando por meio da análise das metafunções representacional, interacional e composicional que a compreensão, a fluência e a criticidade são estimuladas a partir do momento que o trabalho com essas metafunções é aplicado aos textos multissemióticos, uma vez que elas ampliam a percepção dos alunos sobre os macros e micros elementos significativos desses textos.

Portanto, averiguou-se que as metafunções podem ser usadas para exploração das seguintes habilidades: “Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos”, “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc”, “Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam” (BNCC, 2017).

Então, a partir das discussões realizadas, conclui-se que as metafunções da Gramática do Design Visual são ferramentas que possibilitam a ampliação das possibilidades de trabalho com textos multissemióticos em sala de aula atrelados ao eixo de leitura e apontam para uma possibilidade de melhoria da exploração das habilidades da geração multimidiática, conforme apontamentos feitos pela BNCC (2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

FERNANDES, David. **Semântica e Gramática do Design Visual**. 2ª ed. Editora do CCTA/UFPB, João Pessoa, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. Contexto, São Paulo, 2006.

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

LIMA, Eliete Alves de. **Multimodalidade e Leitura Crítica: Novas Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa**. Rio Grande do Norte. 2015.



ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem. 1ª ed. Moderna, São Paulo, 2018.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Introdução à Semiótica.** 1. ed. São Paulo. Paulus. 2021.